This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

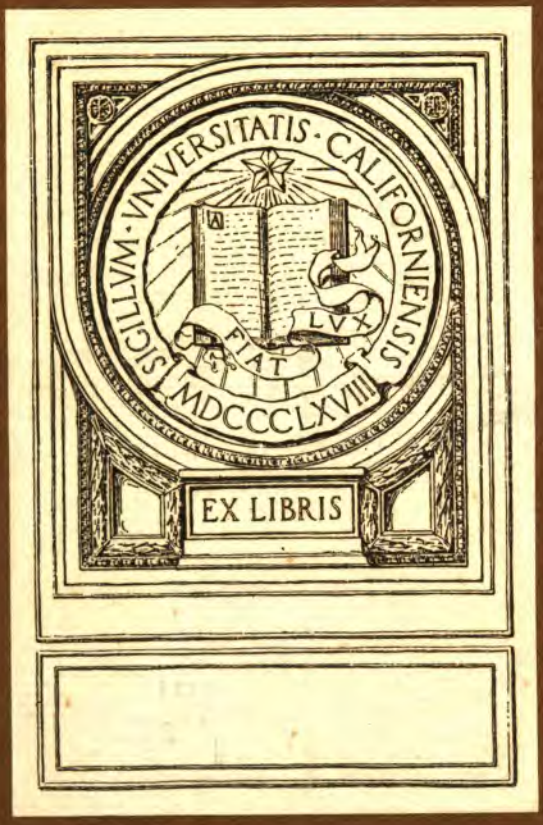
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

PSYCHOLOGIE DER FRÜHEN KINDHEIT

von W. Stern


SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
LVX
FIAT
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

PSYCHOLOGIE DER FRÜHEN KINDHEIT

BIS ZUM SECHSTEN LEBENSJAHRE

Von

WILLIAM STERN
Professor an der Universität Breslau

Mit Benutzung ungedruckter
Tagebücher von Clara Stern

1914
Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

LB1131
S77

Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung, vorbehalten.
Copyright 1914 by Quelle & Meyer, Leipzig.

UNIV. OF
CALIFORNIA

Ohlenrothsche Buchdruckerei Georg Richters, Erfurt.

Der Urahne,
Der Grossmutter,
Der Mutter

meiner Kinder gewidmet.

301349

Vorwort.

Es ist gerade ein Menschenalter her, daß Wilhelm Preyer die Seelenlehre von der frühen Kindheit als Wissenschaft begründete. Sein Buch „Die Seele des Kindes" ist jetzt bereits historisch geworden; das neue Forschungsgebiet ist seitdem in der Vielseitigkeit der Problemstellungen, in der Schärfe der Beobachtungen und Vorsicht der Deutungen, in der Anwendung neuer Methoden weit über Preyer hinausgeschritten. Aber ein erneuter Versuch einer systematischen Gesamtdarstellung ist in diesen 32 Jahren wenigstens im deutschen Sprachgebiet nicht gemacht worden.

Nun ist gegenwärtig das Bedürfnis nach einer solchen Zusammenfassung auf sehr verschiedenen Seiten rege. Zunächst sind hierbei wissenschaftliche Motive wirksam. Die Kindespsychologie selbst, die lange Zeit in Materialsammlungen und monographischen Untersuchungen aufging, bedarf einer Selbstbesinnung auf Umfang, Inhalt und Bedeutung ihrer Erkenntnisse. Die allgemeine Psychologie ferner muß in engere Wechselwirkung zur Kindeskunde treten; sie empfängt von ihr den Einblick in die Genesis der seelischen Funktionen, deren Struktur und Gesetzlichkeit sie selbst untersucht; sie gibt ihr andererseits die wissenschaftlichen Gesichtspunkte, Theorien und Termini, ohne welche die Kindespsychologie nichts als billiger Dilettantismus wäre. Und neuerdings beginnen sich auch Historiker für die Kindeskunde zu interessieren; denn sie glauben, daß die Parallelen zwischen der Frühentwicklung des Individuums und der Geistesentwicklung der Menschheit weitgehend genug seien, um dem historischen Verstehen neue Bahnen zu eröffnen.

Sodann machen sich pädagogische Interessen geltend. Gebildete Eltern hegen den Wunsch, für die Beobachtung ihrer jungen Kinder eine psychologisch orientierte Anleitung zu besitzen. Die Frühpädagogik in Hort und Kindergarten verlangt, ihre erziehlichen Maßnahmen und insbesondere ihre jetzt so regen Reformbestrebungen auf das Fundament wissen-

schaftlicher Jugendkunde zu gründen. Aber auch bei jenen Pädagogen, welche es mit höheren Altersstufen zu tun haben, verbreitet sich die Überzeugung, daß die Kenntnis der Frühstadien auch die ganze weitere Entwicklung des Kindes besser verstehen lasse.

Für den Kinderarzt und Heilpädagogen hat die Psychologie des normalen Kindes den Maßstab abzugeben, an dem er erst die Abweichungen und Rückständigkeiten seiner Pfleglinge richtig beurteilen kann.

Schließlich ist das didaktische Bedürfnis zu nennen: seit wenigen Jahren ist die Kindespsychologie als wichtiger Unterrichtsgegenstand in die Lehrerbildungsanstalten, Kindergartenseminare, Frauenschulen, Fortbildungskurse usw. eingeführt worden.

Ich bin mir wohl bewußt, daß das vorliegende Buch nur einem Bruchteil der angedeuteten Forderungen zu genügen imstande ist. Mein Bestreben ging dahin, möglichst alle wesentlichen Seiten des kindlichen Seelenlebens, soweit sie bis zum sechsten Jahr zur Ausbildung gelangen, zu erörtern; daß hierbei nicht volle Gleichmäßigkeit der Behandlung erreicht werden konnte, ist durch den gegenwärtigen Stand der Wissenschaft bedingt. Manche Teilgebiete waren ja schon durch die bisherige Forschung so weit gefördert worden, daß auf fester Grundlage weitergebaut werden konnte; für andere mußten erst die Wege gebahnt werden.

Die Beziehungen zur allgemeinen Psychologie versuchte ich innerhalb des mir gewährten Rahmens möglichst herauszuarbeiten. Dagegen habe ich mich — von einigen Ausnahmen abgesehen — der pädagogischen Schlußfolgerungen enthalten; es muß den Praktikern selbst überlassen bleiben, Theorien und Beispiele der Kindeskunde in Normen und Taten der Kindeserziehung umzusetzen. Ebensowenig konnte ich die phylogenetischen Parallelen zur Kindesentwicklung besprechen.

Die Hauptgrundlage meiner Studien bildeten — neben der Literatur und der allgemeinen psychologischen Theorie — die vieljährigen Beobachtungen an den eigenen Kindern Hilde, Günther und Eva; so hoffe ich dem Fehler mancher anderen Schriftsteller — eine Kindespsychologie vom grünen Tische zu bieten — entgangen zu sein. Die Tagebücher meiner Frau boten, wie schon für frühere monographische Untersuchungen, so auch für diese Zusammenfassung ein Arsenal, das auch jetzt, trotz

reichlicher Benutzung, noch nicht annähernd erschöpft ist. Daneben habe ich gelegentlich auch Beispiele von anderen in der Literatur erwähnten Kindern herangezogen, insbesondere aus den sorgfältigen Tagebüchern von G. u. E. Scupin über ihren Sohn.

Freilich sind alle eingehenderen wissenschaftlichen Kindesbeobachtungen bisher nur an Kindern der gehobenen Stände ausgeführt worden; und hierin liegt wiederum eine Grenze dieses Buches, das seine Beispiele auch nur aus jenen Schichten zu entnehmen vermag. Es ist ja wahrscheinlich, daß die großen Züge der kindlichen Seelenentwicklung allgemeingültigen Charakter haben; in Einzelheiten aber, namentlich in den zeitlichen Verhältnissen der Entwicklung und in der Bedeutung gewisser Milieubedingungen, werden bei den Kindern des Volkes vermutlich Abweichungen bestehen, die bisher noch wenig bekannt sind. Hier bleibt für künftige Forschung noch ein weites und wichtiges Feld.

Die Altersangaben erfolgen in der jetzt allgemein angenommenen Form, daß die vollendeten Jahre und Monate gezählt werden. So bedeutet **0**;7: im Alter von sieben Monaten. **3**;4 heißt: im Alter von drei Jahren vier Monaten usw. — Die aus den Tagebüchern meiner Frau entnommenen Beispiele sind durch Anführungsstriche gekennzeichnet; das Wort „Ich" bedeutet in diesen Proben stets die Mutter.

Breslau, den 6. April 1914. **William Stern.**

Inhaltsverzeichnis.

Erster Abschnitt. Allgemeines.

Kap. I. **Wesen und Methoden der Kindespsychologie** ..... 1—17
1. Aufgabe. Literatur 1
2. Die Methoden 7

Kap. II. **Die seelische Entwicklung** ..... 17—30
1. Der Grundsatz der „Konvergenz" 18
2. Das Tempo der Entwicklung 24
3. Wandlungen in der Entwicklung 27
4. „Vom Peripheren zum Zentralen" 29

Zweiter Abschnitt. Die sprachlose Zeit.

Kap. III. **Das Neugeborene** ..... 31—42
1. Die Bewegung 32
2. Die Sensibilität 37
3. Die Bewußtseinsfrage 39

Kap. IV. **Die Entwicklung der Fertigkeiten** ..... 43—57
1. Das „Lernen" des Säuglings 43
2. Das Nachahmen 48
3. Die Anfänge des Spielens 52

Kap. V. **Der Erwerb von Erfahrungen** ..... 57—77
1. Wahrnehmen und Aufmerken 57
2. Gedächtnis. Vorstellen 63
3. Die Eroberung des Raumes 67

Kap. VI. **Die Gemütsbewegungen des ersten Lebensjahres** ... 77—86
1. Lust und Unlust und ihr Ausdruck 77
2. Die Stufenleiter der Gemütsbewegungen 80

Dritter Abschnitt. Die Sprachentwicklung.

Kap. VII. **Vorstadien und Anfänge des Sprechenlernens** ..... 88—99
1. Vorstadien 88
2. Zeitliche Verhältnisse der Sprachanfänge 90
3. Beschaffenheit der Kindersprache in den frühesten Stadien 91
4. Der psychische Inhalt der ersten Sprachanfänge 95

Kap. VIII. **Die psychischen Faktoren der Sprachentwicklung** 99—108
1. Die Nachahmung, ihre Arten und ihre Schwächen 99
2. Der Anteil der Spontaneität 103

Kap. IX. **Die Hauptepochen der weiteren Sprachentwicklung** 108—119
1. Das Verlassen der ersten Sprachphase 108
2. Die zweite Sprachepoche 110
3. Die dritte Sprachepoche 112
4. Die vierte Sprachepoche 114
5. Abschluß. Zusammenfassung 117

Vierter Abschnitt. Die Bildbetrachtung.

Kap. X. **Die sensoriellen Bedingungen der Bildbetrachtung** 120—132
1. Sensomotorisches Verhalten 121
2. Die optischen Bedingungen 123
3. Experimente nach der Serienmethode 129

Kap. XI. **Die intellektuellen Bedingungen der Bildbetrachtung** 132—142
1. Stichproben zur Entwicklung der Bildauffassung..... 132
2. Psychologische Analyse 135
3. Pädagogisches 140

Fünfter Abschnitt. Gedächtnis.

Kap. XII. **Das Wiedererkennen** ..... 144—150

Kap. XIII. **Das Lernen** ..... 150—159
1. Das Erwerben von Kenntnissen 150
2. Das Auswendiglernen von Gedichten 154

Kap. XIV. **Erinnerung** ..... 159—175
1. Die Hauptformen der frühkindlichen Erinnerung..... 159
2. Die Entwicklung der korrekten Erinnerung..... 163
3. Erinnerungstäuschungen 170

Kap. XV. **Aussageexperimente** ..... 175—184
1. Aussagen über einmal gesehene Bilder 176
2. Aussagen über einen Dauereindruck 181

Sechster Abschnitt. Phantasie und Spiel.

Kap. XVI. **Eigenschaften der frühkindlichen Phantasie** ... 185—196
1. Allgemeines 185
2. Das Illusionsbewußtsein 187
3. Die Unbekümmertheit der kindlichen Phantasie 192

Kap. XVII. **Die Verkettungen der Phantasie** ..... 196—211
1. Bedingungen der Verkettung 196
2. Das Fabulieren 201
3. Die Traumphantasie 208

Kap. XVIII. **Die Faktoren der Spieltätigkeit** ..... 211—223
1. Die instinktiven Grundlagen des Spiels 211
2. Die Milieubedingungen des Spielens 216
3. Konvergenz der inneren und äußeren Bedingungen des Spieles 219

Kap. XIX. **Hauptarten des frühkindlichen Spiels.** ..... 223—236
1. Einzelspiele 223
2. Sozialspiele 233

Kap. XX. **Das Zeichnen** ..... 236—244

Siebenter Abschnitt. Die Formen des kindlichen Denkens.

Kap. XXI. **Die Elemente des Denkens** (Begriffs- und Urteilsbildung) ..... 245—265
1. Denkpsychologie 245
2. Die Entwicklung der Begriffsbildung 248
3. Hauptformen des kindlichen Urteilens 260

Kap. XXII. **Das Weiterdenken** (Forschen und Schließen) 265—278
1. Das kausale Denken 266
2. Das Schließen des Kindes 270
3. Transduktionsschlüsse 272
4. Anfänge der Induktion und Deduktion 275

Achter Abschnitt. Gemüts- und Willensleben: Allgemeines.

Kap. XXIII. **Das Stellungnehmen** ..... 279—288
1. Formen des Stellungnehmens 279
2. Die Aufwühlbarkeit des Gemüts und Willens 281
3. Hauptrichtungen des Stellungnehmens 284

Kap. XXIV. **Die Entwicklung der Spontaneität im Fühlen und Wollen** ..... 289—298

Kap. XXV. **Die Suggestion** ..... 298—307

Neunter Abschnitt. Gemüts- und Willensleben: Spezielles.

Kap. XXVI. **Die Furcht** ..... 308—317

Kap. XXVII. **Ästhetische Empfänglichkeit** ..... 317—320

Kap. XXVIII. **Die persönlichen Selbstgefühle und ihre Betätigung** ..... 321—330
1. Eigensinn und Trotz 321
2. Ehrgefühl und Ehrgeiz 322
3. Pose und Scham 325

Kap. XXIX. **Das Fühlen und Handeln für Andere** ..... 331—344
1. Liebe und Haß 331
2. Das Mitfühlen 334
3. Das Handeln für Andere 342

Kap. XXX. **Bedingungen und Wirkungen der Strafe** ..... 345—000
1. Bedingungen des Strafens im frühen Kindesalter 345
2. Kindgemäße Formen der Bestrafung 348

Kap. XXXI. **Zum Thema Lüge** ..... 352—360

Verzeichnis der Literatur ..... 361—364
Sachregister ..... 365—372
Tafelanhang.

UNIV. OF CALIFORNIA

Erster Abschnitt.
Allgemeines.

Kapitel I.
Wesen und Methodik der Kindespsychologie.

1. Aufgabe. Geschichte. Literatur.

Es gibt zwei Wege des Fortschritts in Wissenschaft und Kultur.

Der eine führt in die Ferne, hinaus aus dem Alltäglichen, Selbstverständlichen und Normalen. Er sucht das Fremde und Geheimnisvolle, das Pathologische und das Geniale, unbekannte Weltgegenden, wunderbare Lebensformen, seltsame Seelenerscheinungen.

Der andere hat kein so weit abliegendes Ziel, und doch führt er zu nicht minder großen Entdeckungen. Er geht auf das ganz Nahe, scheinbar Allbekannte und zeigt es uns plötzlich in völlig neuem Lichte. Es ist der mühevollere Weg; denn wenn Platons Wort wahr ist, daß das Staunen der Anfang alles Suchens und Forschens ist — wie schwer ist es, wieder staunen zu können über das, was uns alltäglich umgibt, zu sehen, daß das „Selbstverständliche" nichts weniger als verständlich ist!

Nur so wird es begreiflich, daß die Wissenschaft vom Kinde oder die „Jugendkunde" einen der spätesten Sprossen am Baum der menschlichen Erkenntnis darstellt.

Wohl gab es zu allen Zeiten der menschlichen Kultur Pflege, Erziehung und Unterricht des Kindes, aber das Kind selber als Problem anzusehen, war erst unserer Zeit vorbehalten; jetzt entdeckte man plötzlich, neben welchen tiefen Mysterien und Rätseln man Jahrtausende hindurch blind und taub einhergegangen war; man erkannte zugleich, daß eine Erforschung der hier ruhenden Fragen nicht nur unser Wissen zu bereichern, sondern auch unser erzieherisches Können zu befruchten berufen sei.

Die Jugendkunde im weitesten Sinne muß sich mit allen Seiten des nichterwachsenen Menschen befassen, mit seiner körperlichen wie mit seiner seelischen Beschaffenheit, mit seinem Verhalten zu Gesellschaft, Sitte und Recht; und so gibt es eine Anthropologie und Physiologie, eine Pathologie und Psychiatrie, eine Soziologie und Kriminalwissenschaft vom Kinde. Aber im Zentrum aller dieser wissenschaftlichen Bestrebungen steht doch das Studium des kindlichen Seelenlebens, und aus ihm soll das vorliegende Buch einen Ausschnitt geben, indem es die normale seelische Entwicklung innerhalb der frühen Kindheit, d. h. in der Zeit vor Eintritt in die Schule, behandelt.

Eine solche Abgrenzung ist nicht nur durch den Raum geboten, sondern auch durch innerliche Gründe gerechtfertigt. Denn die gesamte Jugendzeit des Menschen gliedert sich ganz natürlich in drei Abschnitte von je sechs bis sieben Jahren, und jeder dieser Abschnitte stellt ein in sich geschlossenes Ganzes dar.

Es ist kein Zufall, wenn der Schulbetrieb aller Zeiten den Anfang der Schulpflicht um das siebente Jahr herum ansetzt, und wenn das Ende der allgemeinen Schulpflicht auf das vierzehnte Lebensjahr fixiert ist, während das dritte Drittel der Jugendzeit der höheren und Hochschulbildung oder der Berufsvorbildung (vorbehalten bleibt) vielmehr hat hierbei schon immer das instinkte Gefühl mitgesprochen, daß in jenen Zeiten die Entwicklung an natürlichen Wendepunkten steht. Körperlich sind die Zeitgrenzen betont durch den Eintritt des Zahnwechsels und den der Pubertät. Vor allem aber sind die drei Epochen seelisch ganz verschieden. Das Charakteristikum der ersten Epoche (bis zum 6. Jahr) ist das spielende Verhalten. Spielend werden die menschlichen Naturfunktionen erworben: das Kind gewinnt die Auffassung der Außenwelt durch die Sinne, die Herrschaft über die eigenen Bewegungen, die Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit durch die Sprache. Im Zentrum der zweiten Epoche (7.—14. Jahr) steht die Scheidung von Arbeit und Spiel, die systematische Ausbildung der Gedächtnisfunktionen (des bewußten Lernens) und der hierdurch zu vollziehende Erwerb der elementaren Kulturerrungenschaften der Menschheit. In der dritten Epoche (14.—20. Jahr) wird die bisher vorwiegende Rezeptivität und das nach außen gerichtete Interesse abgelöst durch eine Wendung nach innen; es tritt eine Verselbständigung der Persönlichkeit ein, das Gelernte wird Gegenstand innerer Verarbeitung und Weiter-

bildung; freie Wahl der Interessen und eigenes Urteil wird bestimmend für die Lebensgestaltung. — So kommt es, daß jede der drei Epochen eine gesonderte Behandlung nicht nur ermöglicht, sondern geradezu fordert.

Der Bearbeiter der ersten Epoche hat es mit dem Kinde zu tun, dessen Welt die Kinderstube und der Kindergarten ist; und die hier zu treibende Frühkind-Psychologie unterscheidet sich von der Schulkind-Psychologie nicht weniger, als sich die Frühpädagogik von der Schulpädagogik unterscheidet. Die Problemstellungen sind in erster Linie genetischer Natur, auf die allmähliche Entfaltung der geistigen Funktionen aus den ersten Regungen heraus gerichtet, während bei der Schulpsychologie der jeweilige seelische Zustand in bestimmten Kindheitsphasen vorwiegend interessiert. Und selbst bis in die Methoden der wissenschaftlichen Untersuchung dringt dieser Unterschied hinein; für die frühe Kindheit steht die möglichst vielseitige kontinuierliche Beobachtung des einzelnen Kindes durchaus im Vordergrunde, beim Schulkind haben wir die Beobachtung in weitem Umfange mit experimenteller Erforschung der einzelnen Funktionen und mit statistischen Massenuntersuchungen zu verbinden.

Freilich darf diese Abgrenzung der frühen Kindheit gegen das Schulalter nicht so aufgefaßt werden, als brauche der Lehrer, der es nur mit Schulkindern zu tun hat, sich um die Psychologie der frühen Kindheit nicht zu kümmern. Nichts wäre falscher als dieser Schluß. Der Obstgärtner, der gute Früchte erzielen will, darf sich nicht darauf beschränken, nur das Wachstum der Früchte selbst zu beobachten, sondern er muß die ganze Entwicklung der Pflanze auch in der Zeit vor der Fruchtbildung kennen und verfolgen. Ähnlich der Schullehrer. Das Verständnis der seelischen Erscheinungen, die er bei seinen Schulkindern findet, ist zum großen Teil abhängig davon, daß er weiß, wie sie geworden sind, welche Bedingungen das Tempo ihrer Entwicklung und ihre besondere Eigenart bestimmt haben. Diese ersten Entwicklungsprozesse aber spielen sich in der frühen Kindheit ab. Und zugleich sind hier die einzelnen Funktionen noch in einer viel größeren Einfachheit, Übersichtlichkeit und Kontrollierbarkeit vorhanden als bei dem älteren Kinde, so daß ihr Studium unschätzbaren propädeutischen Wert hat für jeden, der in das verwickelte Seelenleben der Schulkinder einzudringen bestrebt ist.

Literatur. — Die eigentlichen Begründer einer Psychologie der frühen Kindheit waren weder Pädagogen noch Psychologen von Beruf. Zwar hatten große Erzieher früherer Zeiten — Comenius, Rousseau, Pestalozzi und andere — die Forderung ausgesprochen, daß die Erziehungsgrundsätze aus der Natur des Kindes abgeleitet werden müßten; aber was sie über diese Natur des Kindes zu sagen wußten, war das Ergebnis von gelegentlichen Erfahrungen, feinfühligen Intuitionen und in weitem Umfang von vorgefaßten Meinungen; an eine wissenschaftliche Erforschung dachten sie nicht. Und wenn im 19. Jahrhundert Herbart und der Herbartianismus betonte, daß die Psychologie eine Grundwissenschaft der Pädagogik sein müsse, so verstand man darunter zunächst nur die allgemeine Psychologie, die auf logische Systematik und Beobachtungen an erwachsenen Menschen (meist auf Selbstbeobachtung der Forscher) gegründet war; die so nahe liegende Folgerung, eine Psychologie des Kindes einzuleiten, wurde auch hier noch nicht gezogen.

Es sind vielmehr Mediziner gewesen, welche als erste unser Problem beherzt in Angriff nahmen. Sie waren ja die einzigen Forscher, die schon von Berufs wegen das Kind in seinen ersten Lebensstadien zu studieren hatten; sie waren als Naturwissenschaftler mit jenen großen und neuen Fragestellungen vertraut, welche aus dem Entwicklungsproblem hervorgewachsen waren. Von Ärzten stammen schon weit zurückreichende Ansätze, die aber vereinzelt und unwirksam blieben: Tiedemanns „Beobachtung über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern" (schon 1787!), B. Sigismunds „Kind und Welt" (1856)[1], Kußmauls „Untersuchungen über das Seelenleben des neugebornen Menschen" (1859). Dann aber veröffentlichte 1882 Wilhelm Preyer seine „Seele des Kindes", ein Buch, das geradezu als das Eröffnungswerk der modernen Kindespsychologie gelten kann. Zum ersten Mal wurde hier das Kind — und zwar ein einzelnes Kind, nämlich der Sohn des Verfassers — zum Objekt einer systematischen Beobachtung gemacht. Diese setzte mit dem Moment der Geburt ein und wurde bis zum Ende des dritten Jahres Tag für Tag fortgesetzt. Als Physiologe räumte Preyer in seinem Studium den körperlichen Funktionen des Kindes, insbesondere der Entwicklung der Bewegungen, einen sehr breiten Platz ein. Immerhin hat er

[1] Beide von Ufer 1897 neu herausgegeben.

doch auch erstmalig die Frühstadien eigentlich psychischer Entwicklungsreihen: der Sprache, der Raumwahrnehmung, des Gedächtnisses, der Willenshandlung usw. registriert. Daß die Deutungen, die er seinen Beobachtungen gibt, oft falsch, vor allen Dingen zu intellektualistisch ausfielen, war kein Wunder; wir bedurften eben einer jahrzehntelangen Schulung, ehe eine gewisse Sicherheit in der Interpretation dieser vagen und vieldeutigen Seelenäußerungen primitiver Art gewonnen wurde.

Preyer fand zahlreiche Nachfolger, merkwürdigerweise zunächst nicht in seiner deutschen Heimat, sondern im Ausland. In Amerika vor allem häuften sich die Tagebuchaufzeichnungen über kleine Kinder, von denen die weitaus umfassendsten die Studien von Miß Shinn sind; aber auch die Aufzeichnungen von Moore, Major, Chamberlain verdienen Erwähnung. In Frankreich arbeiteten Pérez, Egger und (neuerdings) Cramaussel, in Bulgarien Gheorgov.

In verschiedenen nichtdeutschen Ländern entstanden auch schon verhältnismäßig früh Versuche zu mehr zusammenfassenden allgemeinen Darstellungen der ersten Kindheit, die zwischen Wissenschaftlichkeit und Popularisierung eine nicht immer ganz klare Mittelstellung einnehmen. Sie sind sämtlich ins Deutsche übersetzt, was eigentlich nur bei den beiden an erster Stelle zu nennenden innerlich gerechtfertigt erscheint. Es sind die Bücher von Sully (England), Compayré (Frankreich), Tracy (Amerika), Paola Lombroso (Italien), Sikorski (Rußland).

Erst seit dem neuen Jahrhundert setzte nun wieder in Deutschland die Arbeit mit ausgesprochen wissenschaftlicher Tendenz ein und brachte unverkennbare Fortschritte, da die bisher abseits stehenden Fachpsychologen (Ament, Meumann, Stumpf, der Verfasser), nunmehr die Hauptarbeit übernahmen; ihnen schlossen sich Philosophen, Pädagogen und andere an (Dyroff, Dix usw.).

Fast allen genannten Untersuchungen ist gemeinsam, daß sie sich auf die drei ersten Lebensjahre des Kindes beschränken. Dies ist zum Teil aus der Sache selbst erklärlich. Entwicklungsgeschichtliche Betrachtungen zeigen überall — auch auf ganz anderen Gebieten — eine große Vorliebe gerade für die frühesten Stadien; man will die zu verfolgende Kette eben möglichst am Anfang angreifen. Sodann wird es mit fortschreitendem Alter des Kindes immer schwerer, eine einigermaßen lückenlose Kontrolle über alle auf das Kind einwirkenden Einflüsse auszuüben, eine Kontrolle, die zu unterscheiden gestattet, inwiefern die beobachteten Tatsachen aus angebornen Anlagen stammen oder durch äußere Momente veranlaßt sind. Dazu kommt, daß (wie schon Preyer hervorhebt) der Mensch in den ersten drei Jahren seines Lebens geistig eine Entwicklung durchmacht, deren Umfang und Tragweite kaum geringer ist als die Entwicklung der ganzen folgenden Lebenszeit.

Zu einem anderen Teil aber hat hier einfach das Vorbild Preyers gewirkt, dessen Zeitgrenze der Untersuchung nur allzu sklavisch nachgeahmt wurde; vielleicht reichte auch die Geduld für das fortlaufende Registrieren nicht länger als drei Jahre. Dies ist um so bedauerlicher, als gerade die nächsten drei Jahre, die ebenfalls noch gewaltige Fortschritte bringen, in ihrer psychischen Struktur recht wenig bekannt sind.

Deshalb sind die Monographien des Verfassers und seiner Frau bis zum sechsten Jahre und darüber hinaus fortgeführt; ebenso verfuhr neuerdings das Ehepaar Scupin bei der Veröffentlichung seines Tagebuchs.

In ihrer Anlage und Themenstellung sind die kindespsychologischen Untersuchungen sehr verschieden. Einige folgen Preyer (auch darin), daß sie die kindliche Frühentwicklung nach allen seelischen Richtungen hin beachten; meist aber beschränkte man sich auf monographische Behandlung einer einzelnen Seelenfunktion, wobei Sinneswahrnehmung und Sprachentwicklung stark bevorzugt wurden. Auch bezüglich der Zahl der berücksichtigten Kinder gibt es ähnliche Unterschiede: manche begnügen sich mit der Individualdarstellung („Psychographie") des von ihnen beobachteten Kindes, andere suchen durch Vergleichung mit dem anderweitig bekannten Material zu allgemeineren Einsichten über das kindliche Seelenleben zu kommen. Am empfehlenswertesten scheint es, sowohl die psychographische wie die psychologische Behandlung des Themas zu bringen, aber in getrennten Abteilungen; so verfahren wir in unseren eigenen Monographien.

Eine neueste kindespsychologische Sonderrichtung muß noch erwähnt werden, die aber nicht einen Fortschritt, sondern eine Abirrung bedeutet. Es ist die Anwendung der sogenannten „Psychoanalyse" (Freud) auf kleine Kinder. Diese Richtung will durch eine fessellose Deuterei in die unbewußten Tiefen der Kindesseele hineinleuchten, in denen sie nichts als „infantile Sexualität" zu finden meint. Eingeleitet wurde die Bewegung durch Freuds Analyse eines fünfjährigen Knaben; eine Gesamtdarstellung der Theorie gibt H. v. Hug-Hellmuth[1].

Außer der bisher genannten Literatur, welche sich ausschließlich mit den ersten Lebensjahren beschäftigt, müssen auch noch einige deutsche Gesamtdarstellungen der Jugendpsychologie erwähnt werden, in denen die frühe Kindheit neben den anderen Epochen behandelt wird.

Es sind die Werke von K. Groos und Dyroff, die populären Büchlein von Ament und Gaupp. Ament hat sich ferner verdient gemacht durch eine sehr ausführliche Bibliographie (mit kurzer Inhaltsbesprechung), die bis zum Jahre 1903 reicht.

[1] Vgl. meinen Protest Z. Ang. Ps. 8.

Die sehr weit verstreute Zeitschriftenliteratur zur Psychologie der frühen Kindheit kann hier natürlich nicht genannt werden. Die namentlich in pädagogischen Journalen befindlichen Aufsätze, welche gewöhnlich Tagebuchaufzeichnungen über einzelne Kinder enthalten, haben nur zu einem kleinen Teile wissenschaftlichen Wert.

2. Die Methoden.

Daß das Einfachere leichter erfaßbar sei, als das Kompliziertere, ist ein banaler Satz; und darum möchte es zunächst scheinen, als ob kein Gebiet der ganzen Psychologie dem Forscher geringere Schwierigkeiten bieten dürfte, als die frühe Kindheit mit ihrem so außerordentlich einfachen und unentwickelten Seelenleben. Allein diese Voraussetzung ist falsch, und ihre Folgen sind recht bedenklich; ließen sich doch nicht wenige zu dem Wahn verleiten, als sei gerade in der Kindespsychologie ohne große Schulung und kritische Vorsicht leicht Ergebnis auf Ergebnis zu häufen. In Wirklichkeit spielt das „Einfache" in der Psychologie eine ganz andere Rolle als in den übrigen Wissenschaften.

Seelisches Leben ist jedem Menschen unmittelbar nur an ihm selbst gegeben; was Vorstellungen und Empfindungen, Gefühle und Willensregungen seien, wissen wir direkt allein durch Eigenerlebnis und Selbstbeobachtung. Das Seelische des andern dagegen müssen wir *erdeuten* aus dem, was uns der andere äußerlich zeigt, aus seinen Ausdrucksbewegungen, Sprachlauten, Reaktionen, Handlungen usw. Je verschiedener nun der andere, den wir beobachten, von uns selbst ist, um so schwerer ist es, diese Deutung, die sich doch auf die Analogie des eigenen Erlebens stützen muß, richtig zu vollziehen. Und da wir Erwachsene, die wir Kinderpsychologie treiben, ein schon sehr kompliziertes Seelenleben haben, ist uns primitives Seelenleben gerade *wegen* seiner Einfachheit und der daraus folgenden Unähnlichkeit zu dem unseren so schwer in rechter Weise verständlich zu machen. In gewissem Sinne ist deshalb, so muß man sich resigniert gestehen, die Kindheit für uns ein ewig verlorenes Paradies; zu einer vollen restlosen Einfühlung in die besondere Beschaffenheit und Struktur der Kinderseele kann es bei uns Erwachsenen nicht mehr kommen.

Aber auch hier ist gerade die Einsicht in das Nicht-Wissen die Vorbedingung einer gesicherteren, wenn auch begrenzteren Erkenntnis. Das Übersehen der eben erwähnten Kluft hatte

dazu geführt, daß die kindlichen Äußerungen fortwährend aufs ärgste mißdeutet wurden; man legte irgendwelchen Bewegungen oder Lautäußerungen des Kindes psychische Motive unter, die vielleicht bei größeren Kindern oder Erwachsenen mit entsprechenden Äußerungen verbunden sein mögen. Es ist dies nicht nur der unweigerliche — übrigens sehr verzeihliche — Fehler jeder jungen Mutter, die im ersten sinnvoll gesprochenem Wort, der ersten andressierten Bewegung ihres Kindes ein Zeichen unendlicher „Klugheit" begrüßt; auch die Kindespsychologen, namentlich die der früheren Jahrzehnte, arbeiteten fortwährend mit solchen irrigen Überhöhungen. Aber allmählich haben wir doch die Klippe meiden gelernt, und gerade die Richtigstellung derartiger Fehldeutungen ist eine der segensreichsten Konsequenzen der modernen kindespsychologischen Forschung — es sei hier nur auf das wichtige Kapitel der scheinbaren Lüge des kleinen Kindes verwiesen[1].

Wer dem zarten, ungreifbaren Seelendasein des Kindes möglichst nahe kommen will, ohne jenen Fehlern zu verfallen, muß einige methodische Grundregeln beachten:

1. Bei jeder Beobachtung, die man am kleinen Kinde macht, scheide man streng zwischen dem wirklich wahrgenommenen äußeren Tatbestand (der gesehenen Handlung oder Ausdrucksbewegung, dem gehörten Wort usw.) und den daran geknüpften Deutungen; man registriere beides getrennt, und gebe, wo nur immer möglich, Rechenschaft von der Zulässigkeit oder Wahrscheinlichkeit der vorgenommenen Deutung.

2. Die Deutung sei möglichst kindgemäß; man suche bei ihr, so weit angängig, von der Kompliziertheit des eigenen Seelenlebens zu abstrahieren und die Primitivität des kindlichen Seelenlebens in Rechnung zu ziehen.

3. Man stelle keine allgemeinen psychologischen Behauptungen, Deutungen, Erklärungen auf, für die nicht tatsächliche Beobachtungen als zureichende Belege beigebracht werden können.

Auf welchem Wege und mit Hilfe welcher Personenkreise haben wir uns nun kindespsychologische Einsichten zu verschaffen?

---

[1] Leider bedeutet die oben erwähnte „Psychoanalyse" wieder einen schweren Rückfall in die Form unkritischster Fehldeuterei.

Am ersten Platze steht natürlich die unmittelbare Beobachtung von Kindern durch solche Personen, die mit ihnen in ständiger vertrauter Gemeinschaft leben. Und weil niemand gerade in den ersten sechs Lebensjahren auch nur annähernd soviel mit dem Kinde zusammen ist und seine kleinsten Leiden und Freuden begleitet wie die Mutter, so scheint sie vor allem berufen, der Kindespsychologie Dienste zu leisten. Freilich bedarf es hierzu auch wissenschaftlicher Schulung; zudem wird es stets nur wenigen Müttern möglich sein, die für Forschungszwecke erforderliche objektive Gedanken- und Interessenrichtung mit ihrer notwendig subjektiv gefärbten Liebe und Zärtlichkeit zu vereinbaren.

In zweiter Linie kommen andere Angehörige in Betracht. Von ihnen stammt bisher das meiste Material; so haben Preyer, Stumpf, Dix u. a. als Väter, Ament als Oheim, Miß Shinn als Tante Aufzeichnungen über Kinder ihrer Familie gemacht.

Nur selten arbeiteten bisher beide Eltern zusammen an der Erforschung ihrer Kinder (Scupin, Stern).

Wertvolle Hilfe haben wir auch von den pädagogischen Kreisen zu erwarten, die an der Erziehung kleiner Kinder beteiligt sind, den Erzieherinnen und Hauslehrern, sowie namentlich von jenen, welche die Kinder außerhalb des Hauses zu beobachten Gelegenheit haben: den Kindergärtnerinnen und Horthelferinnen. Auch die in Kinderkliniken tätigen Ärzte seien in diesem Zusammenhang erwähnt. Das von den genannten Stellen bisher gelieferte Material ist noch sehr dürftig; auch die so ausgedehnte Kindergartenliteratur ist bisher ganz überwiegend pädagogisch, nicht jugendkundlich orientiert gewesen. Die Unterstützung dieser Kreise wird aber um so wichtiger sein, als nur sie an das Kind der einfachen Stände herankommen, über dessen seelische Frühentwicklung wir noch sehr wenig wissen. Die von Angehörigen stammenden Kindertagebücher beziehen sich naturgemäß nur auf Kinder gebildeter Stände.

Eine stärkere Beteiligung der Fachpsychologen wird natürlich der wissenschaftlichen Qualität der Untersuchungen sehr zugute kommen. Immerhin muß auch hier in einem Punkte gewisse Vorsicht empfohlen werden. Steht der Psychologe zum Kinde nicht im Verhältnis eines Angehörigen oder vertrauten Erziehers, sondern tritt er ihm lediglich als sonst fremder Beobachter gegenüber, so fehlt leicht jener innere

Rapport, der gerade beim Studium des kleinen Kindes eine unerläßliche Vorbedingung ist. Ohne dieses Fluidum einer wirklichen Fühlung verhält sich nicht nur das Kind anders, als unter normalen Bedingungen, sondern der Beobachter selbst entbehrt auch der Möglichkeit, das, was das Kind mit seinen Äußerungen und Bewegungen eigentlich meint und will, richtig zu verstehen und einzuschätzen. Sehr wünschenswert wäre daher, wenn jeder mit kleinen Kindern arbeitende Psychologe erst mit ihnen vertraut zu werden sucht. Auch die Arbeitsgemeinschaft des Psychologen mit den gewohnten Erziehern der Kinder, z. B. Kindergärtnerinnen, erscheint recht empfehlenswert.

Kindespsychologische Aufzeichnungen können in zwei verschiedenen Absichten gemacht werden. Entweder unternimmt sie der Beobachter nur zu seiner eigenen Freude und Belehrung, um das ihm nahe stehende Kind recht genau kennen zu lernen, um späterhin eine dauernde Erinnerung an dessen zarte Frühzeit zu besitzen, um überhaupt den Blick zu schärfen für die feinen wechselnden Regungen, die unendliche Mannigfaltigkeit, die riesenschnell fortschreitende Entwicklung kindlichen Seelenlebens. Oder aber man bezweckt damit eine Förderung der allgemeinen kindespsychologischen Erkenntnis, will die gesammelten Beobachtungen selber verarbeiten, zum mindesten als Rohmaterial der Wissenschaft zur Verfügung stellen. Es ist nun ein Irrtum, zu glauben, daß die Fähigkeit und Lust zu der ersten Art der Beobachtung ohne weiteres auch schon zu ihrer Verwertung in zweitem Sinne berechtige. Die Beobachtung aus persönlichen oder autodidaktischen Interessen ist in der Tat jedem zu empfehlen, der mit warmem Herzen und offenem Sinn Kindern gegenübertritt; dagegen mögen sich zu wissenschaftlichen Arbeiten, selbst zu bloßen Materialsammlungen für wissenschaftliche Zwecke, nur solche berufen fühlen, welche die durchaus notwendige psychologische Schulung besitzen und sich zu der keineswegs leichten Sachlichkeit der Berichterstattung und Deutung durchzuringen vermögen. Nicht auf bloße Quantität, sondern auf einwandfreie zuverlässige Qualität des Materials kommt es der Forschung an. —

Wir lassen nun einige Anweisungen über die Vornahme kindespsychologischer Studien und Aufzeichnungen folgen.

Alles am Kinde ist beobachtenswert und beobachtensbedürftig, und nur wer ständig seine Aufmerksamkeit auf die verschiedensten Regungen des kindlichen Geistes zu richten weiß, erlangt einen wirklichen Überblick über das merkwürdige Ineinandergreifen und Miteinanderverschmolzensein aller erwachenden seelischen Funktionen.

Eine von vornherein gesetzte Beschränkung auf eine Gruppe kindlicher Betätigungen (z. B. auf sein Spiel, seine Sprache, sein Gedächtnis) erleichtert allerdings sehr die Arbeit; sie ist daher dort zu empfehlen, wo die Zeit oder Gelegenheit zur Forschung begrenzt ist, oder wo man sich erst in kinderpsychologisches Beobachten hineinarbeiten will. Aber es ist die Gefahr vorhanden, daß das Bild einseitig wird und Wichtiges vermissen läßt.

Die Beobachtungen haben sich sowohl auf die spontanen wie auf die reaktiven Verhaltungsweisen des Kindes zu beziehen.

Spontan heißt dasjenige Verhalten, welches in seiner wesentlichen Beschaffenheit durch die innere Natur des Kindes erzeugt und bestimmt ist. Das Spielen und Plaudern des sich selbst überlassenen Kindes, der schnelle Wechsel seiner Interessen und der Aufmerksamkeit, sein Benehmen im Verkehr mit den Angehörigen sind spontane Verhaltungsweisen, die vom Beobachter registriert werden können.

Das reaktive Verhalten (oder die „Reaktion") des Kindes prüfen wir dagegen dann, wenn wir zusehen, wie es sich einer ganz bestimmten von außen gesetzten Einwirkung (dem sogenannten „Reiz") gegenüber benimmt. So stellen wir etwa die kindliche Lust- und Unlustreaktion auf gewisse Geschmacks-, Geruchs-, Farben-, Toneindrücke fest; wir untersuchen, wie es sprachlich und intellektuell reagiert auf vorgelegte Bilder; wir prüfen seine Nachahmungsfähigkeit, indem wir ihm bestimmte Bewegungen vormachen, seine Suggestibilität, indem wir ihm suggestive Fragen vorlegen.

Beide Forschungswege sind wichtig und müssen einander ergänzen.

Die spontanen Verhaltungsweisen haben den Vorzug, uns viel unmittelbarer des Kindes Eigenart zu enthüllen als die Reaktionen; denn das Kind benimmt sich hier zwanglos, steht nicht unter der gebundenen Marschroute einer augenblicklichen Anforderung und offenbart uns daher oft überraschende Seiten seines Wesens, auf die wir mit vorbedachten, experimentellen Untersuchungsmethoden nie gestoßen wären, ja die solchen

überhaupt nicht zugänglich sind. Allerdings sind die natürlichen spontanen Betätigungen des Kindes meist sehr verwickelt, und es fehlt oft die Möglichkeit, festzustellen, in welchem Grade verschiedene Faktoren an ihrem Zustandekommen im einzelnen beteiligt sind.

Hier liegt nun wieder der Vorzug der „Reaktionen". Sie sollen uns auf bestimmte, uns interessierende Einzelfragen Antwort geben; und indem wir sie experimentell erzeugen, haben wir zugleich eine gewisse Gewalt über die mitwirkenden Bedingungen. Wir können die vorzulegenden Bilder, die zu applizierenden Simesreize, die an das Kind zu stellenden Fragen so einrichten, wie sie gerade für das zu untersuchende Problem am geeignetsten sind; wir können manche Faktoren zahlenmäßig abstufen (z. B. den Umfang von Lernstoffen, mit denen wir das Gedächtnis des Kindes prüfen); wir können die Zeit messen, die das Kind zur Bewältigung der Aufgabe braucht; wir können dasselbe Experiment zu Vergleichungszwecken wiederholen. Diese Vergleichungen sind besonders wichtig; wenden wir sie bei verschiedenen Kindern gleichen Alters an, so gewinnen wir teils allgemeine Gesetzmäßigkeiten, teils typische Differenzierungen für Kinder verschiedenen Geschlechts, verschiedener Begabung usw.; wenden wir sie bei denselben Kindern mehrmals in gemessenen Zeitabständen an, so erhalten wir einen exakten Ausdruck für die Entwicklung, welche die geprüfte Funktion inzwischen durchlaufen hat.

Immerhin muß doch betont werden, daß für uns das Experiment lange nicht die Bedeutung hat wie in der Psychologie des Schulkindes und des Erwachsenen. Denn da unser Hauptproblem die natürliche Entwicklung des kindlichen Seelenlebens ist, müssen wir der natürlichen Beobachtung die Hauptrolle zumessen und namentlich alles vermeiden, was die Entwicklung selber künstlich zu beeinflussen und zu verändern geeignet ist. Darum sind auch die obengenannten Experimente nur als kleine gelegentlich einzustreuende Stichproben zu empfehlen, welche die seelische Entwicklung an einer bestimmten Stelle sichtbar machen, ohne ihren weiteren Verlauf zu modifizieren. Dagegen sind systematische Experimentalserien von längerer Dauer — wie sie sonst in der Psychologie oft vorkommen — zu verwerfen. (Kinder z. B., an denen Wochen hindurch Tag für Tag Experimente über das Erkennen und Benennen von Farben angestellt worden sind, können kein Bild mehr von der natürlichen Entwicklung des Farbenbewußt-

seins und des Farbeninteresses geben.) Übrigens wird meist der offenbare Widerwille des Kindes oder sein passiver Widerstand den Beobachter von der Fortsetzung systematischer Dauerversuche abhalten.

Obige Bedenken gegen umfangreichere Experimentaluntersuchungen beziehen sich im wesentlichen auf solche Kinder, die zugleich Gegenstände kontinuierlicher Beobachtung sind und deshalb nicht unter künstliche Bedingungen gebracht werden sollen. Für diese Fälle halte ich meine Bedenklichkeit auch den Einwänden von Katz[1] gegenüber aufrecht, der für eine Erweiterung der experimentellen Untersuchungen an kleinen Kindern eintritt. Anders liegt die Frage, wenn man mit Kindern experimentiert, die im übrigen nicht psychogenetisch beobachtet werden; hier hat das Experiment in der Tat noch ein bisher kaum ausgenutztes Anwendungsgebiet. Voraussetzung ist freilich, daß es das Kind in keiner Weise ermüdet oder überanstrengt, und daß für den oben erwähnten „inneren Rapport" zwischen Experimentator und Kind gesorgt wird. Mir erscheint es zweifelhaft, ob die bisherigen experimentellen Untersuchungen gerade dieser Forderung genügend entsprechen.

Für alle diejenigen, welche Gelegenheit haben, ein oder mehrere Kinder längere Zeit zu beobachten, seien hier einige Worte über die Technik der Tagebuchführung eingeschaltet; sie sind mit geringen Änderungen einer Anleitung entnommen, die schon früher von meiner Frau und mir veröffentlicht worden ist[2].

„Den psychologischen Aufzeichnungen sind die wichtigsten Angaben über Konstitution, Vererbung und Umwelt des Kindes beizufügen, insbesondere über:

Rasse, Stand und Alter der Eltern, Geschwister, allgemeineres Milieu, d. h. Dienstboten (Dialekt!), Verwandte und Freunde, die auf das Kind Einfluß ausüben, Kindergarten.

Heimat (Großstadt, Kleinstadt, Land, Fabriken, Wald, See, Hochgebirge usw.).

Ist das Kind oft sich selbst überlassen, oder beschäftigt man sich viel mit ihm? Wer? (Eltern, Verwandte oder Personal?)

Wechsel der Eindrücke (Reisen usw.).

Fanden durch Krankheit, Reise oder sonstige Umstände Unterbrechungen der kontinuierlichen Beobachtung statt, so muß dies aus-

[1] D. Katz, Studien zur Kindespsychologie.

[2] C. u. W. Stern, Anleitung zur Beobachtung der Sprachentwicklung bei normalen, vollsinnigen Kindern. Z. Ang. Ps. 2, S. 313ff. 1909.

drücklich vermerkt und bei der Deutung der auf die Unterbrechung folgenden Beobachtungen in Betracht gezogen werden.

Die Niederschrift der Beobachtungen geschieht am besten rein chronologisch, zunächst ohne Gruppierung nach sachlichen Gesichtspunkten, um alle Möglichkeiten der späteren Bearbeitung offen zu lassen. Zu gleicher Zeit trage man über die Beobachtung ein Stichwort nebst Seitenzahl in ein alphabetisches Register ein, welches später das Vergleichen, Nachschlagen und Gruppieren wesentlich erleichtert.

Für jedes Kind lege man ein besonderes Buch an.

An den Rand der Seite notiere man jedesmal Datum und Stichwort, ferner von Monat zu Monat fortschreitende Altersangabe, am besten in der Form: **0**; 7 = im Alter von 7 abgelaufenen Monaten, **2**; 1 = im Alter von 2 Jahr 1 Monat usw.

Unbedingt erforderlich ist es, die Unwissentlichkeit des Kindes zu erhalten, einerseits um den Charakter des Kindes nicht zu schädigen, andererseits, um den kindlichen Äußerungen die Echtheit der Naivität zu sichern.

Man zeichne jede Beobachtung möglichst bald, nachdem sie erfolgt ist, auf. Verbieten die Umstände eine sofortige Eintragung, so mache man sich wenigstens eine kurze Zettelnotiz. Unsichere Beobachtungen, Berichte von anderen über Äußerungen des Kindes, ferner Niederschriften, die erst längere Zeit nach der Beobachtung gemacht werden konnten, kennzeichne man als solche.

Man trenne stets deutlich den festgestellten objektiven Tatbestand (z. B. die Anwendung eines Worts bei verschiedenen Gelegenheiten) von der hinzugebrachten Deutung (z. B. daß das Kind schon einen Allgemeinbegriff habe). Man schildere ferner möglichst genau die Begleitumstände, unter denen der beim Kinde beobachtete Tatbestand eintrat, da nur so ein Einblick in die kausalen Bedingungen der Erscheinung möglich wird.

Zur Fixation längerer Sprachäußerungen des Kindes, insbesondere bei schon höher entwickeltem Sprechen, ist die Anwendung der Stenographie zu empfehlen. Bei größeren Kindern (4—6jährigen) ist hier freilich die Unwissentlichkeit des Verfahrens schwer durchzuführen. Der eine Beobachter muß etwa anscheinend einen Brief schreiben (in Wirklichkeit mitstenographieren), während der andere das Kind beschäftigt (mit ihm spielt, Bilderbücher besieht, es unterhält). Man schreibe bei solchen Unterhaltungen nicht nur die Äußerungen des Kindes, sondern auch die Fragen, Antworten, Aufforderungen des anderen, ferner die zur Unterhaltung gehörigen Handlungen des Kindes und der Erwachsenen mit."

Außer der direkten Beobachtung von Kindern gibt es noch andere Methoden kindespsychologischer Forschung: sie stehen aber an Bedeutung weit hinter jener zurück.

Da sei zuerst die Verwertung von Kindheitserinnerungen Erwachsener genannt.

Solche Erinnerungen hat jeder Mensch, mancher sogar in lebhafter Stärke, und es lag nahe, diese dem Studium nutzbar

zu machen. Rückblicke auf die eigene Kindheit finden sich ja in zahllosen Selbstbiographien, und die weitaus meisten Verfasser von solchen bleiben nicht bei der Beschreibung der äußeren Lebensverhältnisse stehen, sondern suchen auch die seelischen Regungen ihrer Jugendzeit wieder zu erwecken. Man denke nur an Augustin, Rousseau, Goethe, Gottfried Keller (denn der „Grüne Heinrich" ist im wesentlichen ein literarisches Selbstporträt), an Helen Keller und andere.

Dann aber kann man ja Erwachsene zu bestimmten psychologischen Zwecken ausdrücklich veranlassen, Reminiszenzen aus der Kindheit in ihrem Bewußtsein aufzusuchen, indem man genau formulierte Fragen an sie richtet: über die frühesten Ereignisse, deren sie sich noch erinnern können, über ihre Interessen in verschiedenen Epochen der Kindheit, über bestimmte Gemütsregungen, wie Furcht, Zärtlichkeit, religiöses Gefühl usw.

Allein so verlockend solche Selbstbekenntnisse sein mögen, namentlich, wenn sie von hervorragenden Persönlichkeiten stammen, so ist doch ihr wissenschaftlicher Wert sehr zurückhaltend einzuschätzen. Die außerordentliche Lebhaftigkeit und oft weitgehende Detailliertheit der Darstellungen ist nicht ohne weiteres ein Maßstab für die Sicherheit und Zuverlässigkeit der zugrunde liegenden Erinnerungen. Es handelt sich hierbei stets, ob gewollt oder nicht, um „Wahrheit und Dichtung"; das Bedürfnis nach künstlerischer Abrundung und das Verlangen des Autobiographen, sein Leben möglichst als kontinuierliche innerlich verständliche Entwicklung zu sehen, wirkt sich in manchen Konstruktionen, Deutungen und Ergänzungen aus; die oft so bewundernswerte Einfühlung des Künstlers in kindliche Seelenzustände führt zu Schilderungen, die zwar subjektive Wahrscheinlichkeit besitzen mögen, aber darum nicht objektiven Wirklichkeitswert zu haben brauchen.

Noch weniger ist der Durchschnittsmensch imstande, auf Aufforderung das Sinnen und Trachten seiner Kindheit mit erneutem Leben zu erfüllen. So wie die moderne Welt zum Altertum, so steht der reife Mensch zu seiner eigenen Kindheit, nicht mehr „naiv", sondern „sentimentalisch"; Vermutung und Konstruktion, ein mehr oder minder mühseliges Sichzurückdenken tritt an die Stelle einer wirklichen Auffrischung vergangener Zustände.

All dies gilt nun im ganz besonderen Maße für die uns hier angehende Frühzeit, aus der ja auch die Reminiszenzen meist recht spärlich fließen. Und deshalb möge man durch Enqueten

gewonnene Kindheitserinnerungen und Auszüge aus Autobiographien (wie sie z. B. das Buch von Bäumer und Drescher gibt) nur in dem Sinne verwerten, daß anderweitig gewonnene Einsichten dadurch gestützt und vor allem an besonders interessanten Beispielen veranschaulicht werden — also zu pädagogischen Zwecken; nicht aber soll man in ihnen wissenschaftlich vollgültiges Material erblicken, sonst geht man gar zu leicht in die Irre.

Besonders verdächtig ist der Wert solcher Kindheitserinnerungen, die bei erwachsenen Neurotikern mit Hilfe der „psychoanalytischen Methode" (Freud) gefunden werden. Unter der Suggestion des Verfahrens werden hier nämlich Affektnuancen, die erst der erwachsene Mensch erlebt — z. B. erotische Gefühle — in unkritischer Weise in die frühe Kindheit zurückverlegt. Für die Objektivität solcher Reminiszenzen fehlt jede Gewähr.

Merkwürdig ist es, daß die Kindheitserinnerungen von einer bekannten Gesetzmäßigkeit des Gedächtnisses teilweise abweichen. Im allgemeinen gilt, daß die Erinnerung um so mehr verblaßt, je längere Zeit seit dem Erleben verflossen ist. Für die Kindheitsreminiszenzen mag dies jahrzehntelang zutreffen, sie werden ständig matter, spärlicher, unsicherer — zuletzt aber, wenn man sich dem Alter nähert, wendet sich die Kurve wieder. Solange man auf der Höhe des Lebens steht, ist Bewußtsein und Interesse viel zu sehr auf Gegenwart und Zukunft eingestellt, als daß die Vergangenheit sich ernsthaft bemerklich machen könnte; aber je mehr des Lebens Flutstrom ebbt, um so zahlreichere Erinnerungsinseln tauchen aus dem Meere des Vergessens auf:

Ich träume als Kind mich zurücke
Und schüttle mein greises Haupt,
Wie sucht ihr mich heim, ihr Bilder,
Die längst ich vergessen geglaubt!

Unerörtert kann hier eine Quelle der Kindespsychologie bleiben, die nur für höhere Altersstufen der Jugend von Belang ist: die Selbstbekenntnisse und Seelenergüsse der jugendlichen Menschen, wie sie in Backfisch- und Knabentagebüchern, in Briefen, Reimereien usw. niedergelegt sind. Für die frühe Kindheit fällt diese Gruppe von Dokumenten natürlich aus.

Gleiches gilt von der eigentlichen direkten Selbstbeobachtung. Mag auch ein kleines Kind hin und wieder spontan eine Äußerung tun, die sich auf sein eignes Inneres bezieht, so ist doch aus solchen seltenen Ausnahmefällen niemals eine

wissenschaftliche Methode zu konstruieren. Sobald aber gar das Kind veranlaßt wird zu Selbstwahrnehmungen gegenwärtiger oder Selbsterinnerungen früherer Gedanken, Gefühle, Wünsche, hört jede Glaubwürdigkeit auf. Selbstbeobachtung auf Kommando ist schon für Erwachsene eine höchst schwierige Aufgabe; das Kind muß sich, wenn derartiges von ihm verlangt wird, auf Gnade und Ungnade den Suggestionen des Fragers überlassen. Man kann danach ermessen, welchen Wert die Kinderforschung der Psychoanalytiker hat, die sich zum großen Teil auf diese Methode stützt.

Schließlich noch ein Wort über die Methode der Sammelforschung.

Hierbei handelt es sich nicht mehr um genaue Beobachtung einzelner Kinder, sondern um Beschaffung eines möglichst umfangreichen Materials von recht vielen Kindern, auf Grund dessen man Vergleichungen zahlenmäßiger Art — z. B. zwischen dem Verhalten verschiedener Altersstufen oder zwischen der Entwicklung beider Geschlechter oder verschiedener Stände usw. — vornehmen kann. Auch diese Sammelforschung hat ihr Hauptwirkungsgebiet im Schulalter; immerhin ist sie hier und da auch auf die frühe Kindheit angewandt worden. So hat man begonnen, in Kindergärten und Horten Massenexperimente anzustellen: über die Intelligenz der Kinder, über ihre Suggestibilität usw. Man hat — namentlich in Amerika — in weitem Umfange Fragebogen versandt, welche für recht viele Kinder Material psychologischer Befunde über den Furchtaffekt, über die Arten des Spielens und anderes mehr beschaffen sollten; man hat Sammlungen angelegt von Zeichnungen, Basteleien, Tonknetereien, die aus den ersten Lebensjahren stammen. Bezüglich der methodischen Gesichtspunkte, die hierbei in Betracht kommen, darf auf eine ausführliche Darstellung an anderer Stelle verwiesen werden[1]; hier muß die kurze Erwähnung genügen.

Kapitel II.

Die seelische Entwicklung[2].

Was bedeutet Entwicklung, und von welchen Bedingungen ist sie bestimmt? Diese Frage muß erst in ihrer

[1] W. Stern. Differentielle Psychologie Kap. VII/VIII.

[2] Die in diesem Abschnitt behandelten Gedankengänge finden sich fast durchweg, nur zum Teil in anderer Anordnung und etwas ab-

prinzipiellen Tragweite, wenn auch in aller Kürze beleuchtet werden, damit wir für das Verständnis und die Erklärung der kindlichen Seelenentwicklung im einzelnen den rechten Standpunkt gewinnen[1].

1. Der Grundsatz der „Konvergenz".

Die Entwicklung läuft ab in einem Individuum; dies aber steht in einer Welt von Eindrücken und Einwirkungen — damit haben wir die Grundfrage unseres Themas berührt. Individuum und Welt, wie verhalten sie sich zueinander? Ist die Entwicklung ein Prozeß, der nach Art und Grad wesentlich im Individuum selbst seinen Springquell hat? Oder ist die Entwicklung ein Ergebnis jener Umwelt, die vom ersten Lebensaugenblick an auf das Kind einstürmt und es zum Spielball unberechenbarer Einflüsse guter und schlechter, hemmender und fördernder Art macht? Schwere Fragen, doppelt schwer, weil sie nicht nur aus theoretischer Wißbegier, sondern aus dringendsten praktischen Bedürfnissen der Kindesbehandlung und -Erziehung gestellt werden.

Es sind auf diese Frage nach den Faktoren der Entwicklung ganz entgegengesetzte Antworten gegeben worden. Die einen neigen zum „Nativismus", der alles Wesentliche der Entfaltung aus einer angeborenen Beschaffenheit des Individuums

---

weichender Formulierung, in meiner bereits vor 5 Jahren (1908) veröffentlichten Abhandlung „Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung". Meumann bringt in der 1911 erschienenen zweiten Auflage von Bd. I der „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik", S. 670 ff unter anderen eine Reihe ähnlicher Gedanken über dasselbe Problem.

[1] Die folgende Betrachtung beschränkt sich mit Absicht auf die Entwicklung des Einzelwesens, die sogenannte „Ontogenesis". Nur anmerkungsweise sei darauf hingewiesen, daß auch die seelische Entwicklung der Gattung („Phylogenesis") Gegenstand wichtiger wissenschaftlicher Problemstellungen ist, und daß man zwischen beiden psychischen Entwicklungsreihen, der individuellen und der gattungsmäßigen, merkwürdige Parallelen gefunden hat. Man hat deshalb neuerdings auch den Versuch gemacht, die Ergebnisse der Kindespsychologie zur Aufklärung über Fragen der geistigen Menschheitsentwicklung (Sprachentwicklung, Kunstentwicklung usw.) zu verwerten. Eine Erörterung über diese Fragen würde aber soviel Raum beanspruchen, daß trotz des großen, ihnen zukommenden Interesses darauf verzichtet werden mußte. Meinen eigenen Standpunkt zu diesem Problem habe ich an mehreren Stellen dargelegt: Person und Sache S. 299, 324, 331. Berliner Kongreß für Kinderforschung, S. 105. Die Kindersprache Kap. XVII.

hervorgehen läßt. Auf der anderen Seite steht ein extremer „Empirismus", für den der Mensch und seine Seele ursprünglich eine tabula rasa ist, die dann weiterhin allen Inhalt erst von außen erhält. Und beide Standpunkte haben gewichtige Argumente für die Richtigkeit ihrer Meinung vorzubringen. Der Nativismus verweist auf die Entwicklung von Talenten und Charaktereigenschaften, die von der Umgebung gar nicht gepflegt oder beachtet worden waren, aber mit selbstverständlicher Eigenmächtigkeit allen Hemmungen zum Trotz ihren Weg gegangen sind; er verweist auf den Siegeslauf der Vererbungstheorie, die auch aufs Seelische anwendbar wird: jedes Kind bringt diejenigen psychischen Eigenschaften mit auf die Welt, die ihm von seinen Vorfahren als seelische Erbmasse überkommen sind. Der Empirismus wiederum stützt sich auf die gewaltigen Entwicklungsdifferenzen, die zwischen Kindern verschiedener sozialer Schichten, verschiedener Erziehungsformen bestehen, weist auf die unmittelbar erkennbaren Einwirkungen hin, die bald von Erzieherpersönlichkeiten, bald von Kameraden, Freunden, Geschwistern ausgeübt werden. Und wenn sich die Nativisten auf die Vererbungstheorie berufen, so verweisen die Empiristen auf die ebenso erfolgreiche Milieutheorie, die uns erst den Blick für all die offenen und versteckten Einflüsse der Außenwelt geschärft hat.

Wenn von zwei gegnerischen Standpunkten jeder schwerwiegende Gründe für sich in Anspruch nehmen kann, so muß die Wahrheit in einer Vereinigung beider bestehen: Seelische Entwicklung ist nicht ein bloßes Hervortreten-Lassen angeborener Eigenschaften, aber auch nicht ein bloßes Empfangen äußerer Einwirkungen, sondern das Ergebnis einer Konvergenz innerer Angelegtheiten mit äußeren Entwicklungsbedingungen. Diese „Konvergenz" gilt für die großen Züge, wie für die Einzelerscheinungen der Entwicklung. Bei keiner Funktion oder Eigenschaft dürfte man fragen: „Stammt sie von außen oder von innen?" sondern: „Was an ihr stammt von außen und was von innen?"; denn stets wirkt beides an ihrem Zustandekommen mit, nur jeweils mit verschiedenen Anteilen.

Die Konvergenztheorie, welche die Richtschnur unserer weiteren Betrachtungen bilden wird, stützt sich auf eine bestimmte philosophische Überzeugung vom Wesen des Menschen. Ich habe diese Überzeugung (den „kritischen Personalismus") in meinem Buch „Person und Sache. System einer philosophischen Weltanschauung" ausführlich zu begründen versucht und gebe

hier in Kürze nur diejenigen Gedankengänge, die für unser Problem von unmittelbarer Bedeutung sind.

Jedes lebende Wesen, und so auch das heranwachsende Menschenkind, ist eine „Person" und keine „Sache". Eine Person, d. h. ein Ganzes, das zwar nicht einfach, aber dennoch überall und immer einheitlich ist; keine „Sache", d. h., keine bloße beliebige Summierung von Elementen, kein mechanisches Aneinandergekettet-Sein von Vorgängen. „Individuum" heißt nicht zu Unrecht „Unteilbares." Die körperlichen und seelischen Elemente und Vorgänge, die in ihm vorhanden sind, haben ihre Existenz nur dadurch, daß sie Bestandteile des Ganzen sind und von einer einheitlichen Zielstrebigkeit beherrscht werden. Die isolierte Behandlung, die in den späteren Kapiteln den einzelnen Funktionen gewidmet wird, ist nur methodisch bedingt; in Wirklichkeit gibt es keine Gedächtnisfunktionen für sich und keine Gemütsvorgänge für sich, so wenig wie es eine Verdauung für sich und eine Blutzirkulation für sich gibt; sie bestehen nicht unabhängig voneinander, sie entwickeln sich nicht unabhängig voneinander, sondern sind nur verschiedenartige Ausstrahlungen und Äußerungen der einheitlichen Gesamtlebendigkeit des Individuums.

Alle Trennungen innerhalb der Persönlichkeit sind nur relativ, nur Abstraktionen (die freilich für gewisse Zwecke der Betrachtung und Behandlung gefordert sind); alle Teilentwicklungen einzelner Funktionen sind stets getragen von der persönlichen Gesamtentwicklung.

Selbst die uralte Scheidung einer psychischen und einer physischen Seite im Menschen unterliegt dieser Einschränkung. Der Mensch ist nicht geteilt in ein Körperindividuum und ein Seelenindividuum, sondern seine Persönlichkeit bekundet sich physisch nach außen, psychisch nach innen, ohne dabei ihre Einheitlichkeit zu verlieren; und deshalb gibt es auch in der Persönlichkeit zahlreiche Tatbestände, bei denen es ganz willkürlich wäre, wollte man sie nur der physischen oder nur der psychischen Seite zuschreiben; sie sind beides zugleich, sind „psychophysisch-neutral". Was ist das Sprechen, das Nachahmen, die Willenshandlung? Liegt nicht das Wesen dieser Erscheinungen geradezu darin, daß das Zweckganze der Persönlichkeit Tätigkeiten vollzieht, die in untrennbarer Weise zugleich ihre physische und ihre psychische Komponente haben?

Und ebenso ist auch die Entwicklung des Sprechens, die Entwicklung der Willenshandlung eine einheitlich körperlich-seelische Entwicklung.

Der Gesichtspunkt der tragenden persönlichen Einheit gilt aber nicht nur für die nebeneinander bestehenden Elemente und Funktionen im Menschen, sondern auch für ihre Abfolge in der Zeit.

Die seelische Entwicklung ist keine beliebige Sukzession von Ereignissen, sondern ein Auseinanderhervorgehen von Epochen eines einheitlichen Werdeganges.

Zwei Ziele sind es, die in allem Lebendigen angeborenerweise wirksam sind, wirksam mit oder ohne Beteiligung des Bewußtseins: aus der Tendenz nach Selbsterhaltung und nach Selbstentfaltung setzt sich alles organische Geschehen zusammen. Die Selbsterhaltung strebt danach, die Existenz zu behaupten, das Erworbene zu bewahren; sie wirkt ebenso in den physischen Vorgängen des Stoffwechsels, der Atmung usw., wie in den psychischen des Nahrungstriebs, des Verteidigungstriebs usw. Die Selbstentfaltung strebt, das Dasein zu steigern; sie führt über das in jedem Augenblick Erreichte heraus zu neuen Inhalten und Werten, zu neuen Aufgaben und Leistungsmöglichkeiten. Sie tritt auf als physisches Wachstum und als geistiges Reifen.

Keines der beiden Ziele aber kann für sich das Menschenleben erfüllen. Die bloße Selbsterhaltung ließe das Individuum erstarren im öden Gleichmaß derselben Funktionen, welche die Existenz nur eben garantieren; die Selbstentfaltungstendenz an und für sich würde den Menschen zu immer neuen Zielen reißen, aber die Sicherung des Daseins, die Bewahrung des Bewährten über dem Weiterstreben versäumen. So bekundet sich denn die wundervolle Teleologie alles Lebendigen eben darin, daß sich Selbsterhaltung und Selbstentfaltung zur Einheit verschmelzen im Prozeß der Entwicklung. Gerade in den frühen Kinderjahren tritt dieser Zusammenhang so deutlich hervor. Diejenigen Funktionen, die sich zuerst entfalten, sind zugleich diejenigen, die für die Selbsterhaltung die elementarste Bedeutung haben; und während die Selbstentfaltung in der Ertüchtigung des Ich und in der seelischen Bewältigung der Dinge zu immer neuen Siegen eilt, funktioniert im Untergrunde des Daseins der Trieb und die Fähigkeit der Selbsterhaltung mit unbeirrter Treffsicherheit.

Aber die Beziehung ist noch inniger. Jede einzelne Etappe des Selbstentfaltungsstrebens ist nicht nur im Moment, da sie

erreicht wird, vorhanden, um sofort von anderen abgelöst zu werden, sondern sie bleibt der Person als Dauererrungenschaft bewahrt. Sie gehört also von nun an zu ihrem ständigen Inventar, zum Gegenstand ihrer Selbsterhaltung. So ist das Sprechen-Lernen oder Laufen-Lernen Selbstentfaltung; das nun folgende Sprechen-Können und Laufen-Können Selbsterhaltung auf dem einmal erreichten Niveau. Und ebenso bei allen übrigen Leistungen. Es gibt eben in der Entwicklung nichts bloß Augenblickliches, alles wirkt nach, wenn auch nur als Werkzeug für weiteres, alles speichert Kräfte auf, schafft Einstellungen und bahnt Wege, die das fernere Leben bestimmen. Dieses konservierende Prinzip gilt wiederum für den ganzen Menschen; es tritt in den verschiedensten Formen auf: als Gedächtnis, Übung, Gewöhnung, Anpassung, bald im Psychischen, bald im Physischen, bald in beiden Gebieten zugleich. Man hat dafür neuerdings die Bezeichnung „Mneme" eingeführt, um es von dem auf das Psychische beschränkten „Gedächtnis" zu unterscheiden.

Nun würden aber diejenigen Tätigkeiten, welche durch die Mneme zum ständigen Besitz des Menschen werden, sehr bald seine gesamten Kräfte in Anspruch nehmen und die Möglichkeit zu neuen Entwicklungen versperren, wenn nicht noch ein weiterer Faktor hinzukäme. Die Mneme ist nicht nur eine erhaltende, sondern auch eine ersparende Fähigkeit; je häufiger eine Leistung vollzogen wird, um so weniger Energieentfaltung und Bewußtheit verlangt sie, und schließlich ist sie ganz „mechanisiert", d. h., sie läuft mit einem Maximum von Selbstverständlichkeit und einem Minimum von Kraft- und Bewußtseins-Aufwand ab. Erst hierdurch wird es möglich, daß immer wieder die Hauptmasse der menschlichen Kraft und die eigentliche Bewußtseinstätigkeit den neuen Aufgaben zugewandt werden kann, welche die Selbstentfaltung dem Menschen stellt. Das Ältere, Vertrautere und Gewöhntere sinkt hinab ins Mechanische, Unbewußte, ohne doch dabei seine Wirksamkeit für das weitere Leben des Menschen aufzugeben; und aus diesem ständig wachsenden Unterschichten der Persönlichkeit erhebt sich immer wieder der Drang zu weiterem Fortschritt, zu neuen Eroberungen seelischer und körperlicher Art.

Ist der Mensch durch seine Mneme das Produkt seiner eigenen Vergangenheit, so ist er durch seine Selbstentfaltungstendenz belebt von einem Ziel, das erst kommen soll, ein Vollzieher seiner eigenen Zukunft. Diejenigen inneren Beschaffen-

heiten (Dispositionen), welche durch das Selbsterhaltungsprinzip eine gewisse Zähigkeit und Dauer gewonnen haben, nennen wir „Eigenschaften", diejenigen aber, welche erst auf zukünftige Entfaltungen weisen, aber doch im innersten Persönlichkeitskern des Menschen vorgebildet sind, nennen wir „Anlagen".

Was der Mensch bei der Geburt auf die Welt mitbringt an Fähigkeiten, sind fast durchweg nur „Anlagen", die erst allmählich in die Erscheinung treten und langsam reifen, sich fixieren und so zu Eigenschaften werden. Nur ganz wenige Betätigungsformen sind schon von vornherein so fest und eindeutig, daß sie als Eigenschaften angesprochen werden können; sie sind dann die Selbsterhaltungserscheinungen der Gattung, die jede Generation von der früheren übernimmt. Hierher gehören vor allem die Instinkte, die auch relativ am wenigsten durch äußere Einflüsse bestimmbar sind.

Die Anlagen des Kindes sind ebenfalls erblich bedingt, aber nicht als feste Zwangskurse, welche die Vorfahren dem Kinde auferlegen, sondern nur als allgemeine Tendenzen, deren Spezialisierung der individuellen Tat und den äußeren Einwirkungen anheimgegeben ist. Durch Entfaltung seiner Anlagen kann sich daher das Kind über seine Vorfahren hinaus entwickeln, während die Instinkte es an das Urtümliche der Menschheit ketten.

Da die Anlagen nichts Fertiges sind, sondern bloße Potentialitäten, so bedürfen sie der Ergänzung, um Wirklichkeit zu werden. Diese Ergänzung muß von außen herangebracht werden, und damit beginnt das relative Recht der empiristischen Auffassung. Ein bestimmter Same kann auf Grund seiner innerlich vorbereiteten Beschaffenheit immer nur eine Pflanze bestimmter Art hervorbringen. Aber mit welcher Schnelligkeit, in welcher Güte, in welcher speziellen Form sich die Pflanze entwickelt, das hängt nur noch zum Teil von der Beschaffenheit des Samens selbst ab; die eindeutige Determination erfolgt hier erst durch Sonne und Wasser, durch Erdreich und Düngung, durch die Konkurrenz mit anderen Gewächsen, durch die Pflege des Gärtners, durch den Zwang des Spaliers, kurz, durch äußere Einflüsse. — Die Anwendung des Bildes auf unser Problem ergibt sich von selbst. Die kindlichen Anlagen sind nicht eindeutige Prädestinationen dessen, was kommen wird, sondern Zukunftsanweisungen mit Spielraum, und innerhalb dieses Spielraumes betätigt sich nun Erziehung und Umwelt, um die tatsächliche Entwicklung herbeizuführen.

Dieser Konvergenz werden wir eingedenk bleiben müssen, wenn wir nun die quantitativen und qualitativen Entfaltungsgesetze der menschlichen Anlagen behandeln.

2. Das Tempo der Entwicklung.

Die quantitativen Entwicklungsgesetze sind die des Wachstums. Wie das Kind ständig an Körpergröße und Gewicht zunimmt, so auch an psychischem Inhalt und psychischer Leistung. Es wächst ebenso die Mannigfaltigkeit seiner Bewußtseinsphänomene, wie die Fähigkeit, sie in Zusammenhang zu bringen. Es steigert sich ständig seine Eindrucksfähigkeit ebenso wie seine Ausdrucksfähigkeit. Es wächst der Umkreis seiner Interessen, die Extensität der Zeit- und Raumspanne, die sein Geist beherrscht, der Leistungsgrad seiner Aufmerksamkeit und seiner Willensbetätigung.

Die psychische Wachstumstendenz jedes Menschen hat ein ihr eigenes inneres Tempo, das wohl durch Erziehungswirkungen in mäßigem Umfange beeinflußt, nicht aber von Grund aus umgewandelt werden kann. Eine Treibhauserziehung, wie sie leider in den höheren Ständen unserer Zeit nicht ganz selten vorkommt, kann wohl zunächst die geistige Entwicklung beschleunigen und verfrühen; sie wird aber nicht eine dauernde Höherbildung des Individuums zur Folge haben, sondern eine bloße Steigerung der äußeren Leistungen auf Kosten der inneren Reife sowie eine Bedrohung der Gesundheit; und sie wird späterhin die große Enttäuschung bringen, wenn sich zeigt, daß das innerlich angelegte Maß möglicher Entwicklung doch nicht überschritten zu werden vermag. Es wird dann eben nur früher der Höhepunkt und Stillstand erreicht, der dem Individuum auf Grund seiner Anlagen als Grenze gesetzt ist.

Umgekehrt kann allerdings eine Vernachlässigung der Erziehung das Entwicklungstempo beträchtlich verlangsamen, ja bewirken, daß die Entwicklung weit vor dem der Anlage nach möglichen Ziel zum Stillstande kommt. Dieselbe Folge kann eine Erziehung haben, die aus Doktrinarismus oder aus Unbedachtsamkeit falsche Wege geht, so daß den im Kinde schlummernden Anlagen die Möglichkeit ihrer Entwicklung erschwert oder abgeschnitten ist.

So erwächst hier dem Erzieher — und dies gilt auch durchaus schon für die frühe Kindheit — die schwere Aufgabe, zwischen drei Klippen, dem Zuviel, dem Zuwenig und dem Zu-Einseitig

des Erziehens hindurchzusteuern, um die zarten Pflanzen der Anlagen zum rechten und natürlichen Wachstum zu bringen.

Aber auch die „angeborenen" Verschiedenheiten des Entwicklungstempos sind von Individuum zu Individuum recht groß. Man braucht dabei nicht einmal an die hervorragend Befähigten einerseits, die geistig Minderwertigen andererseits zu denken (von denen dieses Buch nicht handeln will); auch innerhalb der Normalität ist der Spielraum noch sehr bedeutend. Nichts ist falscher als die Erwartung, daß normale Kinder zu gleicher Zeit in die gleichen Entwicklungsphasen eintreten, z. B. zu sprechen beginnen und in gleicher Geschwindigkeit darin fortschreiten müßten. Alle hierfür aufgestellten Normen sind mehr oder weniger willkürlich; sie beruhen entweder auf Zufallsbeobachtungen einzelner Kinder oder sind aus sehr verschiedenartigen Einzelfeststellungen als Durchschnittswerte gewonnen. Keinesfalls läßt sich aus ihnen entnehmen, welche Abweichung vom Durchschnittswert schon jenseits der Normalität liegt; hier kann nur der Arzt entscheiden.

Dieser Umstand muß um so mehr hervorgehoben werden, als auch wir im folgenden notgedrungen bestimmte Angaben über Anfangstermine und Entwicklungsgeschwindigkeiten machen müssen, die sich zum Teil nur auf individuelle Beobachtungen stützen. Sie dürfen also nur als ganz ungefähre Vergleichspunkte betrachtet werden.

Das Tempo des geistigen Wachstums zeigt ferner die eigenartige — ebenfalls innerlich bedingte — Erscheinung der Rhythmisation. Der Satz, daß die Entwicklung keine Sprünge mache, darf nicht dahin übertrieben werden, daß nun das Wachstum irgendeiner seelischen Funktion mit ständig gleicher Geschwindigkeit vor sich gehe. Vielmehr ist überall ein Wechsel von schnellen und langsamen Fortschrittsphasen zu beobachten. Zuweilen ist der Unterschied so groß, daß die Eltern durch eine scheinbar völlige Stagnation der Entwicklung erst geradezu beunruhigt werden, um dann dem stürmischen Tempo der folgenden Fortschrittsperiode um so überraschter gegenüberzustehen. Dieser Wechsel von Stagnation und Expansion ist in der frühen Kindheit besonders deutlich zu beobachten, so beim Sprechenlernen, Laufenlernen, bei der Entwicklung des Verstehens, des Spielens, der Gemütsbewegungen usw. In Wirklichkeit bedeuten jene Stockungsphasen keinen eigentlichen Stillstand, sondern sie dienen der Aufspeicherung von Kräften und der inneren Verarbeitung

der Eindrücke; schließlich wird dann der hierdurch geschaffene innere Spannungszustand so groß, daß er sich wieder in expansive Betätigung umsetzt. Der Erzieher hüte sich — und ganz besonders in der frühen Kindheit — bei solchen Stagnationsepochen einen schnellen Fortschritt erzwingen zu wollen; bei ruhigem Abwarten wird er immer wieder die Überraschung erleben, daß sich die Hemmung von selbst löst und dann der in der stilleren Zeit vorbereitete Entwicklungsgewinn hervortritt.

Der Wechsel von Schnell und Langsam findet sich nicht nur in der Entwicklung eines einzelnen Leistungsgebietes (z. B. des Sprechens), sondern auch in der Totalentwicklung. Es gibt Zeiten, in denen das Kind im ganzen stiller, weniger regsam, weniger expansiv ist und geringere geistige Fortschritte zeigt, und dann wiederum solche mit allseitig starkem Drang zur Aktivität und zum Neuerwerb von Erfahrungen und Fertigkeiten.

Der Grad der eben besprochenen Inkonstanz der Entwicklung variiert wiederum von Kind zu Kind recht erheblich. Wir finden hier verschiedene Typen: solche mit relativ konstanter und solche mit stark schwankender Entwicklungsgeschwindigkeit. Diese Unterscheidung können wir nun speziell anwenden auf das Verhältnis der frühen zur späteren Jugend. Nur für die Vertreter des ersten Typs würde es dann gelten, daß das Fortschrittstempo ihrer Kleinkinderzeit charakteristisch bleibt für die Zukunft. Diese Menschen halten das, was sie in den ersten Jahren versprachen, und gewähren in ihrer Entwicklung weder große Überraschungen noch Enttäuschungen.

Aber auch der Fall ist durchaus nicht selten, daß frühe und spätere Jugendzeit nicht zueinander stimmen. Es gibt die frühreifen Kinder, die sich zuerst sehr schnell entwickeln (ohne daß dies durch übertriebene Erziehungskünste bedingt zu sein brauchte), später aber langsamer fortschreiten und bald ihre — durchaus nicht besonders hervorragende — Höhe erreicht haben; es gibt die langsam reifenden Kinder, deren schleppende Entwicklung der Frühzeit später durch einen unerwarteten Aufschwung abgelöst wird. Oft genug gelangt diese zweite Untergruppe zu bedeutenderen Entwicklungshöhen als die erste.

Alle, die es mit kleinen Kindern zu tun haben, sollten sich diese individuellen Variationsmöglichkeiten vor Augen halten; es wäre voreilig, aus den in den ersten Lebensjahren beobachteten Entwicklungen die Zukunft der Kinder — im günstigen oder ungünstigen Sinne — zu prognostizieren.

Der eben geschilderte Gegensatz wird nun dadurch besonders interessant, daß er sich auf den Unterschied der Geschlechter anwenden läßt. In den ersten Jahren zeigen die Mädchen eine schnellere Entwicklung als die Knaben; die bekannte Tatsache, daß sie früher und schneller sprechen lernen, ist nur ein besonders auffälliger Spezialfall eines viel allgemeineren Verhältnisses. Der Vorsprung des Mädchens bleibt nun aber nicht durch die ganze Jugend gleichmäßig bestehen; vielmehr gibt es während der Schulzeit mannigfachen Wechsel. Die Mädchen zeigen starken Fortschritt während der Pubertätsjahre (die ja früher liegen als beim männlichen Geschlecht); dafür weist der Knabe in früheren und späteren Altersstufen merklich raschere Entwicklungstempi auf.

3. Die Wandlungen in der Entwicklung.

Das bloß quantitative Zunehmen der seelischen Fähigkeiten macht aber nicht allein das Wesen der Entwicklung aus; nicht minder wichtig ist, daß qualitativ betrachtet, die Entwicklung aus einer Kette von Metamorphosen besteht. Vergleicht man das einjährige mit dem sechsjährigen Kinde, so ist, schon rein körperlich betrachtet, das ältere Kind nicht etwa ein Baby in größeren Dimensionen, sondern etwas qualitativ anderes. Das Wachstum ist nicht für alle Körperelemente proportional, vielmehr unter fortwährender Verschiebung der Verhältnisse vor sich gegangen. In noch viel höherem Maße aber gilt das entsprechende von der psychischen Entwicklung. Sind auch im Neugeborenen schon alle wesentlichen Hauptfunktionen in ersten Anfängen angelegt, so geht doch der Altersfortschritt nicht so vor sich, daß sie alle nebeneinander gleichmäßig wachsen, sondern in der ganz abweichenden Form, daß sie nacheinander ihre entscheidenden Reifungsprozesse durchmachen. Es findet also fortwährend in der Entwicklung eine Durchbrechung des proportionalen Fortganges statt, derart, daß jeweilig irgendein einzelnes Funktionsgebiet, welches bisher in dem Ganzen nur seine enge, vielleicht kaum angedeutete Rolle gespielt hatte, in den Vordergrund tritt. Dies bildet dann für einige Zeit den Mittelpunkt der seelischen Betätigung des Kindes und macht in kurzer Frist eine überraschend schnelle Entwicklung durch; ist diese stürmische Zeit vorüber, so drängt sich ein neues Funktions- und Interessegebiet in ähnlicher Weise vor. Die früher dagewesenen Gebiete entwickeln sich natürlich ebenfalls weiter, aber nicht mehr so heftig, sondern gemächlicher im

Rahmen der Gesamtpersönlichkeit — und so zeigt denn das Kind in jeder Phase seines Daseins ein qualitativ durchaus neues Bild.

Diese Kette von Metamorphosen ist nun nicht durch den Zufall oder durch äußere Einwirkungen bedingt, sondern in hohem Maße innerlich angelegt. Infolgedessen wiederholt sich eine gewisse Reihenfolge dieser psychischen Reifungen immer von neuem, so sehr verschiedenartig auch die Bedingungen sein mögen, unter denen die Kinder leben. Die Kinderpsychologie wird in Zukunft hoffentlich mehr und mehr dazu gelangen, Gesetzmäßigkeiten für die Aufeinanderfolge der seelischen Entwicklungsphasen aufzustellen, ähnlich wie wir heute solche für die Abwandlungen der Pflanze vom Samen bis zur Frucht besitzen. Eine genaue Kenntnis der Entwicklungsmetamorphosen ist aber nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch-pädagogisch sehr wichtig; denn eine ideale Erziehung soll „entwicklungstreu" sein, d. h. ihre Maßnahmen den natürlichen Epochen anpassen, die sich im Leben des Kindes einstellen.

So weit es unser heutiges Wissen erlaubt, ist auch in diesem Buch versucht worden, für die frühe Kindheit gewisse Regelmäßigkeiten in der Aufeinanderfolge von Entwicklungszuständen zu formulieren.

Nun gibt es aber für die qualitativen Entwicklungstatsachen neben den immer wiederkehrenden Zügen auch bedeutende individuelle Unterschiede. Diese sind wiederum zum Teil durch die Erziehung bedingt: wenn etwa in einem Haus ein bestimmtes Gebiet (z. B. Musik, Religion, Sport) stark gepflegt wird, muß dadurch die Entwicklung eines dort aufwachsenden Kindes qualitativ gefärbt werden. Zu einem anderen Teil sind aber die Differenzen innerlich veranlaßt: eine besonders ausgeprägte Anlage, ein ungewöhnlich früh erwachendes Interesse muß ja ebenfalls dem ganzen seelischen Werdegang des Kindes einen eigenartigen Stempel aufdrücken.

Vor allem ist auch hier die Geschlechtsdifferenz merklich; wir werden an verschiedenen Stellen einem ausgesprochenen Unterschied von typisch mädchenhaften und knabenhaften Verhaltungsweisen begegnen. Ihr Auftreten in so früher Zeit ist prinzipiell deswegen wichtig, weil die sonst beliebte Herleitung aus den divergierenden erziehlichen und sozialen Bedingungen hier versagen muß. Denn in der ersten Kindheit zeigen jene äußeren Lebensverhältnisse für Knaben und Mädchen nur ganz unbeträchtliche Abweichungen — und

dennoch diese deutliche Bekundung männlicher und weiblicher Eigenart! Hier müssen also zweifellos angeborene Verschiedenheiten der Entwicklungsanlagen vorliegen, welche die zukünftige Besonderheit der Lebensaufgaben vorbereiten und vorüben.

4. „Vom Peripheren zum Zentralen."

Versuchen wir zum Schluß, trotz dieser Mannigfaltigkeit von genetischen Tatsachen einen allgemeinen Zug zu nennen, welcher der Entwicklung im ganzen zukommt und deren Richtung präzisiert. Eine solche Formulierung wird geeignet sein, uns später im Gewirr der Einzelheiten oftmals als Richtschnur zu dienen[1].

Da zeigt sich denn, daß am Anfange aller Entwicklung ein Verhalten steht, in welchem die beiden nach außen gewandten Tätigkeiten der Person, das Empfinden und das Bewegen, noch untrennbar verschmolzen sind. Die primitive Einheit des Sensomotorischen ist der Ausgangspunkt, die Zusammengehörigkeit von Reiz und Bewegung, von Eindruck und Ausdruck. Da man früher diese Fundamentaltatsache nicht genügend beachtete, ist man zu ganz irrigen Auffassungen der Anfänge seelischer Entwicklung gekommen.

Das sensomotorische Verhalten führt von außen (dem wirkenden Reiz) sofort wieder nach außen (zur motorischen Entladung). Aller Entwicklungsfortschritt aber beruht nun darauf, daß sich zwischen diese beiden an der Außenperipherie haftenden Betätigungen langsam ein immer stärker werdendes zentrales Glied schiebt. Daraus ergeben sich drei Merkmale der steigenden Entwicklung. Die sensorischen Erlebnisse verselbständigen sich, indem sie nicht mehr alle unmittelbar und reflexmäßig in Bewegungen übergeführt werden; die motorischen Tätigkeiten verselbständigen sich, indem sie nicht mehr nur als reflektorische Antworten auf Sinnesreize ausgeführt werden; und zwischen ihnen breitet sich nun die innerlich bleibende Tätigkeit — physisch ausgedrückt, die des Gehirns, psychisch die des Bewußtseins — immer weiter aus.

Für diese zentrale Tätigkeit selbst gilt nun aber die gleiche Entwicklungsrichtung. Zuerst werden solche Leistungen ausgebildet, welche in einem unmittelbaren Zusammenhange zu den peripheren Prozessen stehen; erst später diejenigen,

[1] Daß solche Entwicklungsformeln nur mit Vorbehalt benützt werden dürfen, ist von mir an andrer Stelle („Tatsachen und Ursachen", S. 18) ausgeführt worden.

in denen das Bewußtsein sich von der unmittelbaren Beziehung zur Außenwelt emanzipiert und eine immer größere innere Selbständigkeit erringt. Hier fügen sich zahlreiche, früher aufgestellte Entwicklungstendenzen unserer Generalformel als Teilformeln ein. Denn der oben angedeutete Weg muß führen: von der Anschauung zur Erinnerungsvorstellung und zum Begriff; von der vorwiegenden Rezeptivität zur Spontaneität (inneren Verarbeitung, schöpferischen Weiterbildung), von der einfachen Willenshandlung zur Wahl- und Vernunfthandlung; von dem Haften an der unmittelbaren Gegenwart zu einer immer souveräneren Fähigkeit, auch das Abwesende und Ferne, das Vergangene und Zukünftige mit einzubeschließen und zu berücksichtigen; von einer subjektiv-affektmäßigen Stellungnahme gegenüber den Dingen zur kühlen Objektivität des Beobachtens und des Denkens; vom selbstverständlichen Hinnehmen und Nachahmen der Tradition und Suggestion zur Kritik und Selbstkontrolle.

Diese hier aufgezählten Entwicklungstendenzen — die alle aus der allgemeinen Formel „Entwicklung vom Peripheren zum Zentralen" hervorgehen — treten natürlich noch nicht sämtlich in den ersten sechs Lebensjahren in die Erscheinung, viele erst sehr viel später. Dennoch werden wir gerade für das Verständnis der ersten Entwicklungsphasen, mit denen wir es überall zu tun haben, aus der eben skizzierten Formel manchen Nutzen ziehen können.

Zweiter Abschnitt.

Die sprachlose Zeit.

Kapitel III.

Das Neugeborene.

Der Zustand, in welchem sich der Mensch zu Beginn seines individuellen Lebens befindet, hat schon immer das ganz besondere Interesse der Forscher erregt. Ist er doch der Anfangspunkt für jede Betrachtung des Menschenlebens, für die psychologische, wie die philosophische; eine richtige Erfassung dieses Urstadiums erscheint deshalb als unumgängliche Vorbedingung zum Verständnis der ganzen folgenden Entwicklung.

Allerdings wäre es nun irrig zu glauben, daß der Augenblick nach der Geburt den absoluten Nullpunkt darstelle, von dem die Kurve der Entwicklung ausgehe. Denn das Leben des Kindes beginnt schon vorher. Es bekundet sich in den letzten Embryonalmonaten durch die sogenannten Kindesbewegungen, und es ist sehr wahrscheinlich, daß auch die dumpfen psychischen Regungen, wie wir sie bei Neugeborenen vermuten, in ihren ersten Anfängen schon vor der Geburt vorhanden sind.

Verstärkt wird diese Auffassung durch die weitere Tatsache, daß der Zustand der Reife im Moment der Geburt bei verschiedenen Individuen (selbst wenn wir von abnormen Frühgeburten absehen) ein sehr verschiedener ist, so daß manche Kinder schon sofort Fähigkeiten zeigen, die sich bei anderen erst nach Tagen oder Wochen herausbilden; daraus ergibt sich doch, daß gewisse Entwicklungstatsachen bald der Lebensphase vor der Geburt, bald derjenigen nach der Geburt angehören können. Einen völligen Neuanfang von einem für alle Menschen identischen Niveau gibt es also im Moment des Eintritts in die Welt nicht. Immerhin ist die Wichtigkeit jenes Moments noch fundamental genug, denn er bedeutet den stärksten plötzlichsten Wandel, den der Mensch überhaupt in seinem ganzen Leben durchzumachen vermag. Aus seinem dunklen,

engen, warmen, stillen Gefängnis wird er in die weite Welt mit ihrem überreichen Wechsel der mannigfaltigsten Reize versetzt; und aus einem schmarotzerhaften Wesen wird er zu einem wirklichen Individuum, das zwar noch immer in höchstem Maße hilflos und fürsorgebedürftig ist, das aber doch denen, die es betreuen, nunmehr als besondere Existenz gegenübersteht.

1. Die Bewegungen.

Betrachten wir zuerst den Neugeborenen rein in seinem äußerlich wahrnehmbaren Verhalten — noch ohne die Frage nach der Bewußtseinsbeteiligung aufzuwerfen.

Weitaus vorherrschend ist bei dem jungen Erdenbürger der Schlafzustand — vermutlich die Fortsetzung desjenigen Zustandes, der vor der Geburt der alleinige war. Nur für relativ kurze Zeiten wird der Schlaf von Wachzuständen unterbrochen; immerhin bereitet sich schon in den ersten Lebenstagen die natürliche Periodizität von Schlaf und Wachen wenigstens insofern vor, als während der Nachtzeit die Unterbrechungen des Schlafes seltener und kürzer sind als am Tage. Das Wachsein verrät sich nun durch allerlei Bewegungen, die, wie die nähere Analyse zeigt, bereits vom ersten Tage an recht mannigfach und zweckmäßig sind.

Die beiden physiologischen Hauptarten von Bewegungen, die es überhaupt bei Menschen gibt, sind schon vorhanden: diejenigen, die durch einen von außen einwirkenden Reiz ausgelöst werden: „reaktive" Bewegungen oder „Reaktionen" — und solche, die ohne erkennbaren äußeren Anstoß, also aus einem inneren Anlaß entstehen: „spontane" oder „impulsive" Bewegungen.

Um mit der zweiten Gruppe zu beginnen, so beobachten wir, daß das Kind zuweilen mit Bewegungen einsetzt, ohne daß in seiner Umgebung irgend etwas vor sich gegangen wäre. Schon das Aufwachen selbst gehört hierher, dann das Schreien, das Zappeln mit den Gliedern. Da ja nun der körperliche Allgemeinzustand des Kindes in fortwährendem Wechsel begriffen ist, so müssen wir annehmen, daß irgendeine Phase in diesem inneren Wechsel die Bewegungen auslöst: Spannkräfte, die nach Entladung drängen, bewirken ein Hin- und Herfahren mit Ärmchen und Beinchen; der allmählich eintretende Hunger äußert sich im Schreien usw. Dagegen fehlen noch durchaus solche spontanen Bewegungen, die nicht durch

allgemeine Körperzustände, sondern durch spezielle Gehirnprozesse hervorgerufen werden, die Betätigungen des Willens.

Der Eindruck der Sinn- und Zwecklosigkeit, der diesen ersten spontanen Akten anhaftet, ist nur ein scheinbarer. Das Schreien vor allem, diese stärkste Lebensäußerung des Neugeborenen, hat die höchst wertvolle Bedeutung einer Ausdrucksbewegung; denn es ist für die Umgebung das sichere Zeichen, daß sich das Kind in einem Zustand (des Hungers, der Nässe, des Schmerzes) befindet, der Abhilfe heischt. Nicht zu unterschätzen ist auch der Vorübungswert, der darin beruht, daß beim Schreien Lunge, Kehlkopf usw. sofort in kräftige Funktion treten, daß beim Zappeln die Arm- und Beinmuskulatur mannigfach in Anspruch genommen wird. Und schon kündigen sich künftige Entwicklungen an, wenn die Zappelbewegungen der Beinchen meist nicht gleichsinnig, sondern alternierend vor sich gehen (das rechte Beinchen streckt sich, wenn das linke angezogen wird, und umgekehrt) — die angeborene Anlage für die später zu erlernende Fähigkeit des Laufens.

Andererseits gibt es spontane Bewegungen, die keine höhere Altersstufe mehr dem Neugeborenen nachzumachen vermag. Gewisse Muskeltätigkeiten nämlich, die später nur in festen, ja unauflöslichen Verbindungen mit anderen Bewegungen (also in „Koordinationen") vorkommen, laufen beim kleinen Kinde noch isoliert und unabhängig ab. So können viele Neugeborene jedes Auge für sich wandern lassen: das eine dreht sich nach oben, das andere nach außen, oder eines bleibt still, während das andere sich nach unten bewegt. Allerdings wird diese Epoche sehr schnell überwunden; zuweilen ist sie es sogar bereits im Moment der Geburt, so daß bei diesen Kindern nur koordinierte Augenbewegungen vorkommen.

Aber noch mannigfacher als die spontanen Bewegungen sind die Reaktionen des Neugeborenen. Es bestehen hier eine Reihe einfachster sensomotorischer Ketten, die von der Reizung einer empfindlichen Stelle der Körperoberfläche in unmittelbarer Verknüpfung zu einer motorischen Antwort führen. Eine Tür wird zugeschlagen — und der Säugling zuckt zusammen; die Lippe wird berührt — und eine Saugbewegung wird ausgelöst; ein heller Lichtschein trifft das Auge — und die Pupille verengert sich.

Alle diese Reaktionen zeigen die sofortige Umsetzung der Sinneserregung in Bewegungen; noch gibt es keine mittel-

bare Reaktion, bei der die Sinneserregung erst im Innern des Körpers weiter geleitet, aufgespeichert, verarbeitet, mit anderen verknüpft würde, ehe endlich die Bewegung erfolgt. Aber innerhalb der unmittelbaren Reaktion lassen sich schon deutlich zwei Arten unterscheiden: die Reflex- und die Instinktreaktion.

Die Reflexe sind durch eindeutige Zuordnung von Sinneserregung und Bewegung gekennzeichnet. Mit mechanischer Regelmäßigkeit ruft ein bestimmter Sinnesreiz eine Bewegung, und zwar immer dieselbe Bewegung hervor: stets wenn die Netzhaut von stärkerem Licht getroffen wird, verkleinert sich das Pupillenloch, um den einfallenden Lichtstrahl zu schwächen; stets wenn etwas Milch fälschlich in die Luftröhre gerät, erfolgt der Husten- oder Brechreflex, um den Fremdkörper zu entfernen. Unsere Beispiele zeigen zugleich, daß diesen angeborenen Reflexen trotz ihrer mechanischen Eindeutigkeit eine hohe Zweckmäßigkeit für den Organismus innewohnt.

Aber weit merkwürdiger in ihrer Zweckmäßigkeit sind die sogenannten Instinktbewegungen; und sie haben daher in ihrem Auftreten bei Tieren wie bei Menschen den Gelehrten stets das größte Kopfzerbrechen verursacht, ohne daß bis heute eine wirklich befriedigende Lösung gefunden wäre. Vielleicht gibt es eine solche überhaupt nicht, und wir stehen hier vor einer jener letzten, unerklärbaren Teleologien, die ja überall das Leben der Organismen durchziehen.

Die Instinkthandlungen haben mit den Reflexen gemeinsam, daß sie unmittelbar durch Sinnesreize ausgelöst werden, daß sie für die Lebenserhaltung des Individuums unentbehrlich, daß sie angeboren, und daß sie unbewußt sind. Aber die Instinkte haben nicht mehr nur rein mechanischen Charakter, sie werden nicht durch den Sinnesreiz in eindeutiger Notwendigkeit bestimmt, sondern funktionieren nur dann, wenn zugleich irgendwelche inneren Bedingungen des Lebensprozesses die Erfüllung des Instinktzweckes fordern. (Durch diesen Anteil der wechselnden inneren Konstitution nähern sich die Instinkthandlungen wieder mehr den spontanen Bewegungen.)

Das berühmteste Beispiel für die Instinkthandlungen der Menschen, zugleich dasjenige, das beim Neugeborenen am meisten in die Augen fällt, ist das Saugen. Denn schon am ersten Lebenstage ist diese Fähigkeit perfekt. Dem Kinde wird die Brustwarze in den Mund gesteckt — nur wenige Minuten

vergehen, in denen unzweckmäßige oder nicht ganz ausreichende Mundbewegungen gemacht werden; dann haben sich die Lippen luftdicht um die Warze gelegt, und es setzen mit selbstverständlicher Regelmäßigkeit jene periodischen Muskelkontraktionen ein, durch welche der lebenspendende Saft aus der Mutterbrust in die Mundhöhle hineingezogen wird. Daß das Saugen aber kein einfacher Reflex auf die Berührung der Lippen ist, zeigt sich einige Minuten später: das Kind ist müde geworden oder gesättigt, und der noch immer weiter wirkende Reiz an den Lippen ruft nicht mehr die motorische Antwort hervor; das Saugen hört auf, der Mund bleibt unbewegt, oder er vollführt sogar die entgegengesetzte Bewegung: er stößt die Warze aus. Gerade diese komplizierte und den wechselnden Umständen sich anpassende Verhaltungsweise ist es ja, die dem Instinkt das so eminent Rätselhafte gibt; denn hierdurch gewinnt die Instinkthandlung eine so große Ähnlichkeit mit der bewußten Willenshandlung des höher entwickelten Menschen; und dennoch ist von irgendeiner Beteiligung des Überlegens, des Wollens und Entscheidens, ja überhaupt des Bewußtseins keine Rede.

Man hört es oft aussprechen, daß der Mensch sehr viel weniger angeborene Instinkte besitze als das Tier. Das ist nur in gewissem Sinne richtig. Allerdings zeigt das neugeborene Tier weit mehr instinktive Fähigkeiten als der Mensch. Es macht nicht nur die richtigen Bewegungen, wenn die Nahrungsquelle an die Mundöffnung herangebracht wird, sondern strebt der Nahrung mit eigenen Einstellungen des Kopfes, oft des ganzen Körpers entgegen; der Laufmechanismus wird vom ersten Tage an richtig in Funktion gesetzt; der Flucht- und Abwehrinstinkt regt sich sofort bei Gefahren und Feinden, von deren Bedrohungscharakter die jungen Tiere noch keine Erfahrung haben erwerben können (das Tier duckt sich, rollt sich zusammen, hält sich regungslos, flüchtet zum Muttertier oder in einen Winkel). — Da nun aber, wie wir wissen, das Angeborene nicht immer gleich bei der Geburt fertig in die Erscheinung treten muß, dürfen wir uns auch bei der Instinktfrage nicht bloß auf die Beobachtung am Neugeborenen beschränken; und in der Tat zeigt es sich, daß sich beim Menschen späterhin eine ganze Reihe von Instinkten regen. Sie sind nur deswegen nicht so leicht erkennbar wie beim Tier, weil sie sich mit Handlungsformen höherer Art verquicken oder als Bestandteile in sie eingehen. Doch davon in den folgenden Kapiteln.

Doch auch schon beim neugeborenen Menschenkinde ist der Sauginstinkt nicht, wie es öfter behauptet wird, der einzige. Kaum angedeutet ist freilich der so wichtige Abwehrinstinkt, durch dessen treffsicheres Funktionieren das neugeborene Tier schon eine gewisse Fähigkeit des Selbstschutzes gewinnt; der Menschensäugling hat nur die schon genannte Ausdrucksbewegung des Schreiens, durch die er fremde Hilfe herbeiruft. Um so überraschender ist es, daß das Gegenstück der Abwehr, die Hinwendung, schon beim neugeborenen Menschen in einer Reihe von Instinktbewegungen zum Ausdruck kommt — doppelt überraschend, weil diese Hinwendungsbewegungen nicht nur im Dienst der rein animalischen Selbsterhaltung stehen, sondern zum Teil schon als erste Vorbereitungen der Aufmerksamkeits- und Auffassungsfunktionen gelten müssen.

Man hat bisher einzelne Hinwendungsbewegungen des neugeborenen Menschen zwar hier und da registriert, beachtete aber nicht, daß sie nur die verschiedenen Äußerungen eines gemeinsamen Instinkts sind, des einzigen, der sich neben dem der Ernährung schon in der ersten Lebenswoche geltend macht. So bemerkten einige Beobachter, daß eine Berührung der Wange des Neugeborenen mit dem Finger oder der Brustwarze eine schnelle Wendung des Kopfes zum berührenden Objekt hin im Gefolge hatte, derart, daß der Gegenstand nun mit dem Munde in Kontakt kam.

Nach unseren eigenen Beobachtungen ist es sogar außer Zweifel, daß der hungrige Säugling durch die Nähe der Mutterbrust, noch ehe eine Berührung stattfindet, zu Hinwendungsbewegungen veranlaßt wird: bei unserer ältesten Tochter ist dieses „Suchen" am dritten, bei unserem Sohne am achten Lebenstage beobachtet worden (vergl. den unten folgenden Tagebuchauszug). Diente hier vermutlich der Geruchsinn als Instinktauslöser, so ist bei anderen Hinwendungsbewegungen bereits einer der höheren Sinne, nämlich das Auge beteiligt. Fast einstimmig melden die Beobachter schon vom ersten bis dritten Lebenstage, daß eine in die Nähe des Säuglings gebrachte starke Lichtquelle ein Hindrehen des Köpfchens bewirkte; so heißt es auch in unseren Aufzeichnungen über Eva: „Als das Kind knapp drei Tage alt war, wurde es zum brennenden Weihnachtsbaum gebracht und drehte mehrmals bei verschiedener Stellung des Tragenden den Kopf den Lichtern zu. Ähnliches beobachteten wir bald darauf beim Gaslicht." — Noch mehr aber kann sich das Hinwenden spezialisieren, wenn

eine Lichtquelle nahe vor den Augen des Kindes langsam hin- und herbewegt wird; es stellt sich dann ein „Folgen mit den Augen" gelegentlich schon in der ersten Lebenswoche ein und macht auf den Beobachter einen geradezu verblüffenden Eindruck. Scupins Sohn zeigte es am vierten, unser Sohn am fünften Tage (vergl. die unten folgenden Tagebuchproben), andere Kinder freilich erst später, so unsere Tochter und Dix' Knabe in der dritten Woche.

2. Die Sensibilität.

Die letzten Betrachtungen leiten uns bereits zu der weiteren Frage über, wie weit die einzelnen Sinnesorgane bei Neugeborenen leistungsfähig sind. Hier können sich mit den natürlichen Beobachtungen kleine Experimente verbinden, wie sie von Kußmaul, Genzmer, Preyer, Miß Shinn und anderen angewandt wurden. Wir wissen, daß normaler Weise in den ersten Lebenstagen alle Sinnesgebiete funktionieren, d. h. als Auslösungsorte für motorische Reaktionen dienen können.

Am mannigfachsten sind die Reaktionen auf Tastreize der Haut. Wird die Lippe berührt, so erfolgt Saugen; wird ein Finger in das Innere des Händchens gelegt, so folgt ein Zusammenschließen der Hand; wird die Fußsohle gekitzelt, so werden die Beine angezogen und die Zehen gespreizt. — Daß Temperaturreize zu wirken vermögen, erkennt man an der behaglichen Verfassung, in welche das Kind durch das laue Bad versetzt wird. — Bezüglich der Geschmackssensibilität lehrten Versuche, daß stark bittere, saure und salzige Stoffe, welche auf die Zunge gebracht wurden, Würge- und Brechbewegungen und mimische Gesichtsverzerrungen des Abscheus zur Folge hatten, während Zuckerlösungen sofort geschluckt wurden; auch der Umstand, daß schon zuweilen in den ersten Tagen eine Arznei oder Kuhmilch verweigert wird, spricht für eine gewisse Wirkung von Geschmacksreizen. Immerhin müssen wir uns diese als sehr wenig ausgebildet vorstellen; nur ganz grobe Unterschiede in starker Konzentration rufen unterschiedliche Effekte hervor. — Über Geruchsreaktionen sprachen wir schon oben (Hinwenden des Kopfes zur nahen Mutterbrust). Experimentell ist ferner konstatiert, daß sich Neugeborene weigerten, die Brustwarze mit den Lippen zu fassen, wenn diese mit einer schlecht riechenden Substanz bestrichen war.

Von den beiden höheren Sinnen ist der Gesichtssinn ebenfalls bereits erwähnt. Man muß sich freilich dieses erste „Sehen" des Neugeborenen so primitiv wie möglich denken; nur starke Helligkeitsunterschiede vermögen die geschilderten Reaktionen hervorzurufen; Farbe, Form, Lage, Entfernung existiert noch nicht für das Kind; von einem Sehen der „Gegenstände" ist keine Rede.

Der Gehörssinn endlich ist am geringsten entwickelt. Viele Neugeborene sind mehrere Stunden oder sogar tagelang total taub, was zum Teil auf einer Verstopfung der Gehörgänge mit Fruchtwasser beruht. Aber auch wenn das Ohr funktionstüchtig ist, leistet es zunächst nur ein Minimum; es gibt keine irgendwie zweckvolle Reaktion, keine Hinwendung zum Reiz, keine verschiedenartige Reaktion auf verschiedene Reize, sondern lediglich eine Chokwirkung: starkes plötzliches Geräusch ruft eine Zuckung hervor, die in milderen Fällen auf das Antlitz beschränkt bleibt, in stärkeren den ganzen Körper ergreift und von einem Aufschrei begleitet sein kann. Zuweilen tritt die Zuckung bei Geräuschen auch im Schlafe ein, ohne daß dieser unterbrochen wird.

Es ergibt sich also für die Leistungen der Sinne beim Neugeborenen folgende Stufenleiter:

Mehrfach differenzierte Reaktionen (je nach der gereizten Stelle) zeigt der Tastsinn.

Hinwendungs- (und gelegentliche Abwehr-)Reaktionen zeigt der Geschmacks-, Geruchs-, Gesichtssinn.

Undifferenzierte Chokreaktionen zeigt der Gehörssinn.

Diese Rangordnung findet nun eine bemerkenswerte Bestätigung von ganz anderer Seite, nämlich von der Gehirnanatomie her. Der Leipziger Anatom Flechsig hat die Entwicklung des Zentralnervensystems im Embryo und im Neugeborenen studiert und gefunden, daß die Nervenbahnen, die von den Sinnesorganen zum Großhirn führen, nicht gleichzeitig markhaltig (und damit leistungsfähig) werden, sondern nacheinander. Und zwar ist im neugeborenem Kinde diese Entwicklung am weitesten fortgeschritten bei jenen Fasern, welche die Haut, also das Tastsinnesorgan, mit dem Zentralorgan verbinden, am weitesten zurück dagegen bei den Gehörsnerven; die anderen Gebiete nehmen eine mittlere Stellung ein.

Die anatomischen Befunde werden nun aber noch für eine andere Frage wichtig, der wir uns zum Schluß zuwenden müssen.

3. Die Bewußtseinsfrage.

Hat der neugeborene Mensch Bewußtsein? Und wenn ja: wie sind seine Bewußtseinsinhalte beschaffen?

Nach der herrschenden Auffassung ist das Großhirn das eigentliche Bewußtseinsorgan; ein Bewußtsein kann daher beim Neugeborenen nur so weit angenommen werden, als sein Großhirn schon funktionsfähig ist. Vor wenigen Jahrzehnten glaubte man noch, daß dies überhaupt nicht der Fall sei. Die Nervenbahnen, die von den Sinnesorganen zum Großhirn führen, und diejenigen, welche vom Großhirn zu den Bewegungsorganen führen, seien, so meinte man, noch so unausgebildet, daß alle sensomotorischen Tätigkeiten des Neugeborenen sich lediglich in „subkortikalen" (unterhalb des Großhirn gelegenen) Bahnen, also als reine Reflexe ohne jede Beteiligung des Bewußtseins, abspielen könnten. Seit Flechsigs Untersuchungen wissen wir, daß jene Bahnen sich doch schon im Moment der Geburt in verschiedenen Stadien der Ausbildung befinden und sehr schnell in den ersten Lebenswochen vervollkommnen; es bleibt zwar dabei, daß das Neugeborene zum größten Teil noch Reflexwesen ist, daneben dürften aber doch schon erste Spuren von Bewußtsein vorhanden sein, die sich nun schnell zu einem lebhaften und vielfältigen psychischen Leben auswachsen.

Äußerste Vorsicht freilich müssen wir üben, wenn wir uns von diesem rudimentären Bewußtsein des Neugeborenen ein angemessenes Bild machen wollen. Auszuschalten sind zweifellos alle eigentlich intellektuellen und alle willensartigen Bewußtseinsphänomene; es gibt weder angeborene Vorstellungen noch auch nur ein wirkliches Wahrnehmen (d. h. ein Auffassen äußerer Gegenstände und Vorgänge als solcher), noch endlich ein bewußtes Wollen oder Streben. Das einzige, das wir mit einiger Berechtigung annehmen dürfen, sind dumpfe, unklare Bewußtseinslagen, in welchen sensorielle und emotionelle Bestandteile noch unscheidbar miteinander verschmolzen sind, die also als „sinnliche Gefühlszustände" oder als „gefühlsbetonte Empfindungszustände" bezeichnet werden könnten. Die Anwesenheit behaglicher oder unbehaglicher Gefühlslagen läßt sich schon vom ersten Lebenstage an aus dem Gesamthabitus des Körpers, aus den Mienen, aus der Ausdrucksbewegung des Schreiens erschließen.

Jene sinnlichen Gefühlszustände treten auch bereits in zwei Typen auf. Sie knüpfen sich einerseits an innere Vorgänge des Organismus (Schreien vor Hunger, Behagen bei Sattheit); wir haben es dann mit gefühlsbetonten Organempfindungen zu tun. Sie begleiten andererseits die Reaktion auf äußere Reize (Widerwille gegen bitter schmeckende Substanzen, Hinwenden zur Helligkeit) und enthalten dann schon eine spezifische Komponente der Sinnesempfindung. Diese Scheidung ist wichtig; denn sie bildet die Vorbedingung für die spätere bewußte Unterscheidung von Ich und Außenwelt. Die Bewußtseinszustände der ersten Art entwickeln sich mehr und mehr zu Symptomen für die subjektive Verfassung der eigenen Person; die der zweiten Art gestalten sich allmählich zu Wahrnehmungen aus und werden so zu Zeichen für die Welt der Objekte da draußen. Aber zu Anfang gibt es weder ein Ich-Bewußtsein noch ein Objekt-Bewußtsein, sondern nur den undifferenzierten Urkeim für beides.

— An den Gefühlen hat man ferner die beiden Richtungen der Lust und Unlust zu unterscheiden: wie sind diese beim Neugeborenen verteilt? Die Frage wird ziemlich übereinstimmend dahin beantwortet, daß die Unlust bei weitem vorwalte. Denn die typische Ausdrucksbewegung des Neugeborenen ist der Schrei, also das stärkste Unlustzeichen; mit ihm begrüßt er seinen Eintritt in die Welt, mit ihm begleitet er jede Störung seines Befindens — während das entsprechende Lustzeichen, das Lachen, das Jauchzen, ja auch nur das leiseste Lächeln noch völlig fehlt. Ein Schopenhauer sah in diesem Umstand, daß sofort beim Beginn des Daseins das Leid überwiege, geradezu ein Argument für seinen Pessimismus; ein Kant deutete den Schrei des Neugebornen als einen Protest des menschlichen Geistes gegen seine Einzwängung in die Fesseln der Sinnlichkeit.

Eine genauere Beobachtung des Kindes und eine eingehendere Überlegung des Sachverhalts führen aber zu einer wesentlich milderen Auffassung. Erstens darf das Verhältnis des Gefühlsausdrucks zum wirklichen Gefühl beim Neugeborenen nicht so gewertet werden, wie bei höheren Altersstufen. Wir Erwachsenen kennen freilich den Schrei nur als Zeichen eines ungemessen heftigen, keiner Hemmung mehr fähigen Schmerzgefühls; beim Kind ist er der einzige Unlustausdruck überhaupt und kann daher schon bei Gefühlen eintreten, die einen relativ dumpfen und mäßigen Unlustcharakter haben. Zweitens aber ist es falsch, die Unlust als den alleinigen Gefühlston

des Neugeborenen hinzustellen. Der Eindruck, den ein Kind im lauen Bade oder auch nach Sättigung und Trockenlegung in seinem Wagen macht, ist zweifellos der eines Behaglichkeitszustandes, also eines Lustgefühls; er ist freilich nur bemerkbar für den, der das Kind aus nächster Nähe beobachtet, während Fernerstehende — und insbesondere Junggesellen, wie Schopenhauer und Kant — das Kind nur von der Seite des durchdringenden Geschreis her kennen. Daß sich aber wiederum die Lustgefühle soviel weniger laut äußern als die Unlustgefühle, braucht nicht allein an ihrer verschiedenen Stärke zu liegen, sondern ist vor allem teleologisch bedingt: die Unlust bedarf der Abhilfe und darum des Notsignals, die Behaglichkeit nicht.

Immerhin mag die Preyersche Formulierung, daß „die erste Periode des menschlichen Lebens zu den wenigst angenehmen gehört", zutreffend sein. Es ist ja auch kein Wunder, wenn der unvermittelte Wechsel der Existenzweise, durch den das neugeborene Kind plötzlich allen möglichen bisher fehlenden Störungen ausgesetzt ist, zunächst einen ungünstigen Einfluß auf das Gesamtbefinden hat; erst allmählich kann sich eine Anpassung an die neuen Bedingungen der Temperatur, der Ernährung usw. ausbilden und so die durch die Geburt hervorgerufene Erschütterung des organischen Gleichgewichts beseitigen. Daß sich all dies in dunklen, gefühlsmäßigen Bewußtseinszuständen widerspiegelt, ist wahrscheinlich.

Zur Illustration obiger Betrachtungen über den Neugeborenen mögen nun einige Aufzeichnungen folgen, die ich über unsern Sohn während der ersten Lebenstage gemacht habe.

„Am zweiten Tage reagierte der Knabe bereits auf Schall. Es fiel auf, daß er mehrmals mit Schreien einsetzte, wenn in seiner Nähe starke Geräusche stattfanden (Jauchzen der Schwester, lautes Gehen, Stuhlkrachen). Es wurden bei einer Nachprüfung durch Händeklatschen Reaktionen unzweifelhaft festgestellt; sie bekundeten sich durch Lidzuckungen, die stets unmittelbar auf den Schall folgten. Der Versuch wurde zuerst in seiner Nähe am Wickeltisch gemacht (etwa in $^3/_4$ m Entfernung); die taktile Wirkung der mechanischen Lufterschütterung beim Klatschen wurde abgeschnitten durch ein dazwischen gehaltenes Tuch. Dann waren aber auch Versuche aus größerer Entfernung erfolgreich, so noch von der Tür bis zum Wickeltisch (zirka 6 m).

Saugen. Am Abend des Tages der Geburt sog das Kind hörbar am Daumen, ebenso in der folgenden Nacht. Als es 24 Stunden alt war, wurde es zum erstenmal angelegt, faßte rasch die Warze und sog nun kräftig, wobei wir öfters hintereinander 10, 6, 13 Schluckbewegungen konstatierten. Ohne jedes Versagen, Probieren und Lernen funktionierte der Sauginstinkt sofort mit vollendeter Sicherheit.

Schreilaute: *ä* und *ähä* ganz ähnlich wie bei der Schwester, nur ist die Klangfarbe eine höhere, oft in Piepsen überschlagende und heisere.

Augenbewegungen: während die beiden Lider sich oft unabhängig voneinander öffnen und schließen, haben wir merkwürdigerweise bis jetzt keine unkoordinierten Bewegungen der Augäpfel konstatieren können, vielmehr bewegte er stets beide nach gleicher Richtung.

Wieder wurde Schallreaktion konstatiert und zwar im tiefen Schlafe. Händeklatschen wirkte bei 6 m Entfernung, eine Tischglocke mit einmaligem Schlag in $1^1/_2$ m Entfernung.

Am vierten Tage machten wir die allerdings noch unsichere Beobachtung, als ob das hungrige Kind, wenn es neben die Mutter gelegt wurde, unruhiger wurde und heftiger an der Hand sog als vorher. Weitere Bestätigung dringend notwendig.

Ebenfalls mit Vorbehalt sei folgende, höchst auffallende Beobachtung erwähnt. Schon am dritten und vierten Tag glaubten wir zuweilen zu bemerken, daß G. auf eine nahe seinen Augen befindliche, hin- und herbewegte Uhr hinblickte. Der Versuch mißglückte jedoch oft. Am fünften Tage aber gelang er so häufig hintereinander, daß den Eltern die Wahrscheinlichkeit immer größer wurde, daß das Kind schon mit dem Blick folge! Es lag auf dem Wickeltisch; ich hielt die Taschenuhr in schwingender Bewegung vor seinem Auge, abwechselnd bald etwas nach rechts, nach links, nach oben, nach unten von der jeweiligen Blickrichtung. Oft erfolgte nichts; meist aber ging der Blick nach einigem Pendeln in die entsprechende Richtung, zuweilen sogar mit einer kleinen Hinwendungsbewegung des Kopfes verbunden. Natürlich mußte die Uhr sehr nahe sein und die seitliche Verschiebung innerhalb eines ziemlich engen Umkreises liegen.

Unkoordinierte Augenbewegungen (Schielen) wurde einmal beobachtet, meist jedoch koordinierte, so stets bei obigen Blickbewegungen.

Neunter Tag. Das Folgen mit den Augen war in den verflossenen Tagen nicht mit Sicherheit zu konstatieren; es wurden auch nur wenige Proben gemacht. Heute aber habe ich es neben einem vergeblichen Versuch wieder beobachtet, als G. auf der Wickelkommode bäuchlings lag. Wurde seitlich von ihm ein glitzernder, klimpernder Schlüsselbund hin und her bewegt, so gingen nicht nur die Augen dahin, sondern es trat auch eine kleine Kopfdrehung unterstützend dazu.

Bei der Bauchlage zeigt G. bereits die Fähigkeit, den Kopf zu heben und von der Matratze zu entfernen.

Die Assoziation zwischen Geruch der Mutterbrust und den Bewegungen zu ihr hin ist schon vorhanden. Wir machten heute den Versuch, daß wir das wache Kind, eine Stunde bevor es zu trinken bekommen sollte, im Steckkissen an die linke Seite der Mutter legten. Das Kind, das bereits vorher heftig an dem Händchen gesogen hatte, drehte sich nach rechts und „suchte". Wir legten es auf die rechte Seite der Mutter: es währte gar nicht lange, und der Kopf hatte sich nach links gedreht. Wir legten es wieder nach links zurück; hier lag es kurze Zeit ruhig auf dem Rücken, ohne an den Fingern zu saugen; es war also augenscheinlich kein Hungergefühl da. Sobald es aber unruhig wurde, ging der Kopf nach rechts zur Mutterbrust hin und begann hier zu suchen. Bei diesen Prüfungen war die Entfernung des Kopfes von der Mutterbrust noch etwa 10 cm gewesen. Auch war die Brust noch durch das Hemd bedeckt."

Kapitel IV.

Die Entwicklung der Fertigkeiten.

1. Das „Lernen" des Säuglings.

Welche Fülle von Fertigkeiten „erlernt" das Kind im ersten Lebensjahr! Das Sich-Aufrichten, Freihalten des Kopfes, Sitzen, Kriechen, Rutschen, Stehen, Laufen; das Trinken aus der Flasche und das Essen fester Nahrung; das Greifen in seinen mannigfachen Modifikationen; das Spielen mit Papier, Puppe, Klapper, Löffel, wobei die verschiedensten Tätigkeiten, wie Zusammenknüllen und Zerreißen, Hin- und Herbewegen, Aufschlagen, Fortwerfen usw. vollführt werden; das Lallen in ständig wachsender Vielgestaltigkeit; das Nachsprechen gehörter Worte und das Nachmachen gesehener Bewegungen; endlich eine Reihe komplizierter Dressurleistungen und unmittelbar zweckvoller Einstellungen — ein Jahrespensum, wie es später auch die tüchtigste Schule nicht annähernd bewältigen kann.

Der äußere Effekt aller dieser Entwicklungen, nämlich der Übergang vom Nicht-Können zum Können, wird mit dem gemeinsamen Wort „Lernen" bezeichnet. Dem entspricht nun aber durchaus nicht ein überall gleichförmiger innerer Vorgang; vielmehr bedeutet der Lernprozeß psychologisch ganz verschiedenes, jenachdem seine Hauptbedingungen im Angeborenen oder im Erwerben liegen.

a) Die Reifung der Instinkte. Da die Instinkte „angeborene" Fähigkeiten sind, so ist man nur zu leicht zu der Erwartung geneigt, daß sie von Anbeginn an fertig in die Erscheinung treten müßten; oder wenn man selbst zugibt, daß nicht alle Instinkte schon am Lebensanfang funktionieren können, so fordert man doch, daß sie im Moment ihres Eintritts wenigstens sofort in voller Leistungsfähigkeit da sind, keinen allmählichen Entwicklungsprozeß durchmachen. Diese Auffassung mag in gewissem Maße (wenn auch sicher nicht restlos) für die tierischen Instinkte zutreffen[1], für die des Menschen aber gilt sie nicht. Wir sahen schon früher, daß nur zwei Instinkte bei der Geburt vorhanden sind, von denen wiederum nur der eine (der Sauginstinkt) gleich vollendet funktioniert. Der andere (der Hinwendungsinstinkt) ist aber erst in rudimentären Anfängen wirksam; und sonstige finden sich überhaupt noch nicht.

[1] Auch die Vögel müssen die instinktive Fähigkeit des Fliegens „lernen".

Eine Reihe von weiteren Instinkten zur allmählichen Ausbildung zu bringen, ist nun gerade eine der Hauptaufgaben des ersten Lebensjahres. Wie sehr es sich hierbei in der Tat um einen Prozeß der inneren Reifung und nicht um ein äußerliches Übernehmen handelt, erhellt daraus, daß auch die Reihenfolge ihres Auftretens eine ziemlich feste ist.

So zeigen die instinktiven Fertigkeiten in den Körperbewegungen ungefähr diese Entwicklungsfolge: im ersten Vierteljahr lernt das normale Kind den Kopf heben und frei halten, im zweiten Vierteljahr das Sich-Aufrichten und Sitzen (erst in Stützstellung, dann unangelehnt), im dritten Vierteljahr das Stehen und Kriechen, im vierten das Laufen, das etwa um die Jahreswende zu den ersten freien Schritten führt.

Für die auf Objekte gerichteten instinktiven Fertigkeiten läßt sich die folgende Liste aufstellen: das erste Vierteljahr vervollkommnet die (schon beim Neugeborenen angedeuteten) Hinwendungsbewegungen des Kopfes und der Augen: Fixieren, Verfolgen, Horchen. Im zweiten Vierteljahr wird das Kind, wie es Sigismund ausdrückt, zum „Greifling", während sich dann beim einhalb- bis dreivierteljährigen Kinde das Nachahmen zu einer stark hervortretenden Betätigung entwickelt.

Jede einzelne dieser Fertigkeiten tritt zunächst nur ganz keimhaft und unvollkommen auf, um schrittweise bis zur selbständigen Beherrschung vorzuschreiten. Es liegt also ein regelrechtes Lernen vor. Wie grundsätzlich sich dieses Lernen aber von dem rein empirischen Erwerben unterscheidet, zeigt eine Nebeneinanderstellung mit recht ausgeprägten Formen der anderen Lernart. Man vergleiche etwa das Greifenlernen des Säuglings mit dem Schreibenlernen des Schulkindes, das Laufen-Lernen mit dem Radeln-Lernen, das Sprechen-Lernen mit dem Lateinisch-Lernen; man sieht dann sofort, daß die genannten Lernakte des kleinen Kindes nichts anderes sind als Erstarkungen innerer Kräfte, durch welche sich die angelegten Möglichkeiten in Wirklichkeiten umsetzen — während sich das Schreiben-, Radeln-, Fremdsprache-Lernen niemals von innen heraus entwickeln würde, sondern ganz von den empirischen Faktoren des Vormachens, der Belehrung und Anweisung abhängig ist.

Das instinktive Lernen des Säuglings geht nun aber nicht mit automatischer Selbstverständlichkeit vor sich, sondern verlangt eine Art primitivster Willensbeteiligung des

Kindes selbst. Man beobachte ein Kind von drei Monaten, in dem der instinktive Drang sich aufzurichten wachgeworden ist: wie es unermüdlich das zufällig erfaßte Deckbett oder den Wagenrand als Stützpunkt benutzt und sich mit gewaltigem Energieaufwand hochzuziehen sucht, und wie es, mag es noch so oft zurückgefallen sein, den Versuch erneut, bis die Kräfte versagen — das sind zweifellos einfache Strebeakte, die von starker Aufmerksamkeitskonzentration begleitet sind. Ähnliches kann man bei den unablässigen Greifübungen und etwas später bei den Nachahmungs- und Kriechversuchen usw. beobachten. Es ist deshalb nicht unwahrscheinlich, daß die Willensstärke des Kindes hier schon ihre ersten Erfolge zeitigt: von zwei Kindern, die gleich gesund und kräftig sind, und bei denen die instinktiven Anlagen gleich entwickelt sind, wird dasjenige die Ausübung dieser Anlagen früher erlernen, welches die stärkere Willensbeschaffenheit besitzt.

Auch von äußeren Einflüssen sind die Instinktreifungen nicht ganz unabhängig; zum mindesten ihr Tempo und die mehr oder minder gute Qualität des Effektes wird dadurch mitbestimmt. So kann z. B. schlechte Ernährung die Folge haben, daß das Kind erst sehr spät die Kräfte gewinnt, um den Kopf zu heben, sich aufzurichten, zu kriechen und zu laufen; allzufeste Wickelung bewirkt, daß Ärmchen und Beinchen lange der zu gewissen Bewegungen nötigen Geschmeidigkeit entbehren. Vernachlässigten Kindern fehlt zuweilen einfach die Gelegenheit zur Einübung und Ausübung der Fertigkeiten: sie erhalten zu wenig Gegenstände, an denen sie das Greifen lernen könnten; sie werden zu selten in Stellungen gebracht, in denen sie die zum Sitzen nötigen Muskelspannungen, die zum Laufen erforderlichen Bein-Innervationen betätigen könnten. Umgekehrt wird gute Ernährung und liebevolle Pflege auch die Entwicklung der instinktiven Fertigkeiten fördern und unter Umständen beschleunigen.

So ist hier in gewisser Weise bereits eine „Erziehung des Säuglings" möglich, freilich nur eine mittelbare; man kann sorgen, daß für jene Fertigkeiten, die jeweilig zur Reife drängen, die Kräfte zur Ausführung und die Gelegenheiten zur Übung vorhanden sind. Alles direkte Beibringenwollen aber ist eine Unnatur und kann zuweilen zu einer Versündigung am Kinde werden; die Ungeduld vieler Mütter, ihr Kind laufen zu sehen, hat z. B. oft die Verkrümmung der Beinchen, die noch nicht kräftig genug waren, zur Folge.

b) Das empirische Lernen. Die instinktiven Leistungen entwickeln sich bei allen normalen Kindern in den Hauptzügen gleichartig; sie sind eben das allgemeine Erbgut des Menschengeschlechts. Neben diesen Fertigkeiten lernt aber auch bereits der Säugling eine ganze Reihe anderer, die nach Inhalt und Form durchaus Erzeugnisse der Umwelt sind. Zwar muß auch hier selbstverständlich ein gewisser Bestand innerer Fähigkeiten vorausgesetzt werden, damit jenes Erlernen überhaupt möglich wird; aber die spezielle Umsetzung dieser Fähigkeiten in Handlungen, Gewöhnungen, Dressurkunststücke bestimmten Inhalts ist natürlich das Werk der besonderen Einwirkung der Umgebung. So setzt hier schon die Differenzierung der Kinder ein.

Das empirische Lernen bestimmter motorischer Fertigkeiten beruht auf denselben Prinzipien des Gedächtnisses und der Assoziation, wie wir sie im nächsten Abschnitt auf dem Gebiet der Vorstellungen näher besprechen werden. Es gibt ebenso ein Gedächtnis für Bewegungen, wie ein solches für Sinneseindrücke: jede Bewegung des Kindes, die zunächst zufällig oder durch Erwachsene geleitet zustande gekommen war, bewirkt eine Erleichterung für ihr erneutes Auftreten, bis dieses ganz treffsicher automatisch funktioniert. Und jede Verbindung mehrerer Bewegungen, die durch bestimmte Anlässe gestiftet worden ist, wird durch häufige Wiederholung so fest, daß ein kleiner Anstoß genügt, um die ganze Kette zum wohlgeordneten Ablaufen zu bringen, so daß oft recht komplizierte Handlungen entstehen. Endlich stiften sich Assoziationen zwischen Sinneseindrücken und gleichzeitigen Bewegungen des Kindes, selbst wenn diese in keinem natürlichen und dem Kinde verständlichen Zusammenhang mit den Eindrücken stehen, also empirische „sensomotorische Verknüpfungen".

Die letzte Art des empirischen Lernens ist die auffälligste und daher auch dem Laien bekannteste: es sind die bei keinem Kinde fehlenden Kunststückchen der Dressur. Freilich werden diese von den Laien meist erheblich überschätzt, nämlich als Zeichen des erwachenden „Verstehens" gedeutet. Wenn ein Kind auf die Frage: „Wie groß bist du?" beide Ärmchen erhebt, so versteht es weder das Wort „groß", noch weiß es, daß es seine eigene Größe zeigen soll; sondern es hat nur zwischen diesem oft gehörten Wortklang und der hierbei vorgenommenen Aufrichtung seiner Ärmchen nach häufiger Wiederholung eine Assoziation gestiftet; diese bewirkt, daß der Wortklang allein

den dazu gehörigen motorischen Impuls auszulösen vermag. Es steht die Leistung des Kindes in der Tat genau auf der gleichen Höhe, wie die Leistung des dressierten Pferdes, welches auf einen bestimmten Zuruf des Herrn eine bestimmte Bewegung vollführt.

Neben diesen künstlichen und für das Kind zunächst sinnlosen Dressuren gibt es freilich auch solche von unmittelbarer Zweckmäßigkeit. Es sei hier nur auf die Saubergewöhnung hingewiesen, bei der das Kind lernt, eine bestimmte Stellung, in die es gebracht wird, und dazu gehörige Laute als Signal für gewisse Verrichtungen aufzufassen. Diese „Säuglingserziehung" ist oft schon im zweiten Lebenshalbjahr erfolgreich.

Ein sehr bedeutsamer Fortschritt gegenüber der Dressur liegt nun aber dort vor, wo auf besondere Umstände in einer besonderen vom gewöhnlichen Verhalten abweichenden Weise reagiert wird. Hier ist also schon eine Variabilität des Handelns zu verzeichnen und zwar in einer dem jeweiligen Sonderzweck angepaßten Form. Wie weit dabei schon etwas ähnliches wie bewußte Absicht mitspielt, ist kaum mit Bestimmtheit festzustellen.

Für dieses spezialisiert zweckvolle Handeln einige Beispiele von unseren Kindern.

Hilde 0; 7—0; 7½. In einer Zeit, in der sonst alles, was dem Kinde in Greifnähe gebracht wird, auch von ihm gegriffen wird, hat es bei einer Gelegenheit statt des hier zwecklosen Greifens eine andere zweckvolle Tätigkeit gelernt. Dem Kinde ist nach dem Baden das Jäckchen oft angezogen worden, indem die Ärmchen nacheinander in die bereit gehaltenen Ärmellöcher gesteckt wurden. Nun hielt die Mutter einmal mehr scherzhaft die Ärmel dem Kinde so vor, daß es die bequeme Möglichkeit des Erreichens hatte. „Der rechte Arm bewegte sich vorwärts, die Hand näherte sich dem Loche, aber auffallenderweise ohne zu greifen, in ausgestreckter Stellung, so daß es den Anschein hatte, als verstände das Kind, was es tun sollte. Im Laufe der nächsten zwei Wochen wurde das Phänomen ganz sicher: das Kind versuchte unter angespannter Aufmerksamkeit, das Ärmchen durch das Ärmelloch zu stecken[1]."

Hilde 0; 8. „Das Kind hatte eine übervolle Flasche zu trinken bekommen und war schon satt, ehe die Flasche leer war. Da nun die Milch immer noch in den Mund strömte, näherte das Kind langsam die rechte Hand der Flasche, griff an den Saugpfropfen und zog ihn aus dem Mund; dann lächelte es befriedigt."

Auf die Flasche beziehen sich auch die Beobachtungen über spezialisierte Zweckhandlungen, die wir bei unserem Sohn

[1] Scupins beobachteten diese zweckmäßige Einstellung erst, als ihr Kind doppelt so alt (1; 3) war.

gemacht haben. Dies ist ja begreiflich; denn kein Gegenstand ist in gleichem Maße der Mittelpunkt so vieler und so häufig wiederholter — zugleich auch so gefühlsbetonter — Erfahrungen.

Günther 0;11½. „Er hält beim Trinken schon seit 4 Wochen die Flasche allein und reguliert die Flaschenstellung seit etwa einer Woche, so daß er auch den letzten Tropfen selbständig trinken kann. Nach dem Trinken nimmt er die Flasche selbst aus dem Munde und spielt damit."

Insbesondere das Regulieren ist bemerkenswert. Wenn die Flasche fast leer ist, muß sie steiler gehalten werden, damit etwas von dem Rest in den Saugpfropfen und so in den Mund gerät; das Nachlassen des Milchzuflusses wirkt also als Reiz auf eine Veränderung der Haltung. Der große Appetit des Knaben hatte es auch sonst auf die Reste abgesehen; und dies führte, als er genau einjährig war, zu einem Versuch, der sich überhaupt nicht mehr in den Geleisen eingeübten Handelns bewegte, sondern eine völlige Neueinstellung (wenn auch eine mißglückte) enthielt:

Günther 1;0. „Wenn G. die Flasche selbständig ausgetrunken hat, so daß nur noch eine weiße Neige darin ist, dreht er die Flasche zuweilen um und versucht, ihren Boden in den Mund zu stecken, als ob er glaube, von dort aus den Rest erreichen zu können."

Wir wenden uns nunmehr zwei speziellen Gruppen von Fertigkeiten zu, die sich im Lauf des ersten Jahres entwickeln und ein besonderes psychologisches Interesse erheischen: den Nachahmungen und den Spieltätigkeiten.

2. Das Nachahmen.

Eine Nachahmung ist eine Bewegung, deren Ergebnis einem wahrgenommenen Reiz ähnelt oder doch zu ähneln tendiert. Im zweiten Lebenshalbjahr wird das Nachahmen, wie schon erwähnt, zu einer stark vorherrschenden Leistungsform; aber seine Anfänge liegen in weit früheren Stadien.

Die ersten hierher gehörigen Erscheinungen sind die Selbstnachahmungen oder „zirkulären Reaktionen" (Baldwin). Das Kind hat bekanntlich schon sehr frühe das Bestreben, irgendeine zunächst zufällig eingetretene Bewegung oftmals zu wiederholen. Anfangs wird es sich hierbei um einen reinen Automatismus handeln, indem der einmal eingeleitete motorische Impuls ohne Hemmung weitergeht; bald aber stellt sich eine wichtige sensomotorische Verknüpfung her, die nun zur Selbstnachahmung führt. Die Bewegung (a) wird in ihren Wirkungen wahrgenommen (b): das Kind hört den selbst hervorgebrachten Laut, sieht die Greifbewegung seiner Hand.

Die feste Assoziation zwischen a und b, die so durch häufige Wiederholung geschaffen wird, kann nun auch in umgekehrter Richtung wirken: die Wahrnehmung b der eben gemachten Bewegung führt zu einem Impuls, der die Bewegung a von neuem hervorruft usw., in unbegrenzter Folge. So erfreut sich das Kind daran, sich selbst ständig zu imitieren; in der Selbstnachahmung verbindet sich die Lust am Tun mit der Lust an der Wahrnehmung dieses Tuns.

Nun vermag man es freilich den häufigen Wiederholungen in den Lallmonologen oder bei den Arm- und Handbewegungen des Kindes nicht ohne weiteres anzumerken, ob sie rein automatisch erfolgen, oder ob schon eine Selbstnachahmung unter Benutzung der sensomotorischen Verknüpfung vorliegt. Aber man kann unter Umständen auf experimentellem Wege die Frage beantworten, indem man prüft, ob das Kind dieselben Bewegungen nachahmt, wenn sie von außen dargeboten werden. So kann man z. B. dem Kind Laute vorsprechen, die es selbst schon in seinen Lallmonologen oft spontan angewandt, aber natürlich unmittelbar vor dem Experiment nicht geäußert hatte; überraschenderweise zeigen neuere Beobachtungen mit zweifelloser Sicherheit, daß das Kind zu dieser Art Imitation bereits vor dem Ende des ersten Vierteljahres fähig ist. Da ein so früher Termin für den Anfang des Nachahmens zu landläufigen Auffassungen in Widerspruch steht, sei er durch einige Beispiele belegt.

Hilde ♀; $2^1/_2$: „Sagt man dem Kinde, wenn es gut gelaunt ist, *erre erre* vor, so reagiert es häufig darauf, indem es die sonst unwillkürlich und mühelos hervorgebrachten Silben mit augenscheinlicher, oft sekundenlang dauernder Mühewaltung hervorbringt. Zufall ist ausgeschlossen, da der Versuch oft gelang, ohne daß das Kind vorher oder nachher von selbst Laute ausgestoßen hatte."

Günther ♀; 3. „Wie eine primitive Unterhaltung hört es sich zuweilen an, wenn wir uns mit G. beschäftigen. Namentlich sind es einfache, den seinen ähnlichen Laute, auf die er reagiert, wie z. B. „*ä, erre*, so daß seine Antwort zuweilen den Eindruck der Nachahmung hervorruft."

Scupins Sohn ♂; $1^1/_2$. „Nachdem mehrmals *a brrr* vorgesagt worden war, lächelte der Knabe auf einmal verschämt (!), machte ein paar probierende Mundbewegungen, stemmte sich mit Händen und Füßen gegen das Federbett und wieder unter gewaltiger Anstrengung stieß er *a brrr* hervor."

Wenn das Kind in diesen ersten Nachahmungen auch noch keine neue Leistung lernt, so doch schon das eine, die Tätigkeit zu vollbringen, ohne vorher auf sie eingestellt gewesen zu sein; daher auch die große Anstrengung, von denen die Zitate über-

einstimmend berichten. Wir haben es also auch hier wieder mit einer primitiven Willenshandlung zu tun, zugleich mit einer Vorübung zu den sehr viel komplizierteren Willensakten, die bei späteren Nachahmungen nötig werden.

Der Weg über die Selbstnachahmung ist aber nicht der einzige, auf dem das Kind zum Imitieren anderer gelangt; wir müssen noch eine seltsame Nachahmungsfähigkeit erwähnen, die nicht anders als angeboren sein kann. Das Kind vermag nämlich auch solche Bewegungen nachzuahmen, die es an sich selbst gar nicht in ähnlicher Weise wahrnehmen kann, wie es sie an anderen wahrnimmt. Preyers Sohn ahmte schon 0;3 das Mundspitzen nach, Scupins Sohn öffnete 0;6½ stets den Mund, wenn er einen anderen trinken sah; unser Sohn imitierte 0;9 das abwechselnde Zukneifen und Öffnen der Augen — was geht hier vor? Das Kind hat zwar vorher schon oft diese Bewegung des Mundes, der Augen gemacht; es hatte sie aber niemals an sich selbst optisch wahrgenommen; sondern kennt sie nur als kinästhetische[1] und taktile Wahrnehmung; jetzt erlebt es sie an den anderen als optischen Eindruck und wird dadurch zu den entsprechenden Bewegungen am eigenen Körper veranlaßt. Es fehlt also im Bewußtsein des Kindes jede Spur von Ähnlichkeit zwischen dem selbst Erlebten und dem an anderen Wahrgenommenen; es kann keine erlernte und eingeübte sensomotorische Assoziation durch den Anblick meines bewegten Mundes ausgelöst werden, und doch wird die Bewegung nachgeahmt.

Diese Fähigkeit steht somit durchaus auf einer Stufe mit den früher besprochenen Instinktbewegungen; komplizierte Handlungen zweckmäßiger Natur werden vollzogen, deren Vorbedingung nicht in Erfahrungen und Lernprozessen des Individuums, sondern in ererbten nervösen Verbindungen liegt. Es ist eine derartige Feststellung gerade deswegen besonders wichtig, weil man bisher die Nachahmung gewöhnlich in einen Gegensatz zur Vererbung gestellt hatte. Das Nachahmen, so meinte man, sei lediglich ein Bestimmtwerden durch äußere Erfahrungen, ein passives Geformtwerden durch Vorbild und Beispiel — jetzt sehen wir, daß nicht nur die allgemeine Tendenz und Fähigkeit der Nachahmung als Anlage innerlich gegeben sein muß, sondern daß eine Reihe von elementaren Nachahmungsakten im erblichen

[1] Kinästhetisch heißt die Empfindung, die der Mensch unmittelbar von seinen eigenen Gliedbewegungen hat; sie wird durch Empfindungsnerven vermittelt, die vom Innern der Gelenke und Muskeln ausgehen.

Bau des Zentralnervensystems vorgebildet sein müssen. Das Elementare dieser Nachahmungsprozesse läßt sich vielleicht am besten vergleichen mit so manchen „Ansteckungen", die wir auch noch beim Erwachsenen finden: man denke an die Wirkung des Gähnen-Sehens.

Die beiden besprochenen Faktoren, Selbstnachahmung und instinktive Nachahmung, bilden die Ausgangspunkte für jene vielseitige Imitationsfähigkeit des Kindes, die vom dritten Vierteljahr an mit Macht einsetzt. Neben dem fast reflexmäßigen Angesteckt-Werden durch einen gesehenen oder gehörten Vorgang finden sich ausgesprochene Willensakte, die unter angespanntester Aufmerksamkeit, starker körperlicher Anstrengung, tastenden Vorversuchen ablaufen.

Das Kind wird nun fähig, nicht nur solche Bewegungen nachzuahmen, die es vorher schon spontan von selbst vollzogen hatte, sondern auch neue, früher nie geübte Bewegungskoordinationen. So wurde bei unserer Tochter 0;9 die Lautverbindung *pa pa*, die vorher niemals in ihren Lallmonologen vorgekommen war, auf Vorsagen hin geäußert; um dieselbe Zeit gelang es ihr, der Mutter das Zusammendrücken der Gummipuppe so nachzumachen, daß dabei der bekannte Quietschton entstand. Majors Sohn imitierte 0;8 die ziemlich schwierige Bewegung der Mutter, die sich ein Zeitungsblatt wie eine Mütze über den Kopf hielt; Scupins Sohn wischte 0;11 eifrig einen Stuhl mit Papier ab, ähnlich dem oft gesehenen Staubwischen des Mädchens. Beim Vorsingen oder Vorpfeifen einzelner Töne sucht das Kind zuweilen schon 0;9 in ungefähr gleicher Tonhöhe zu antworten (auf Pfeiftöne mit ganz hohen Quietschtönen). Auch die Rhythmik wird imitiert: so reagierte unser Sohn 0;8 auf einmal vorgesprochenes *ä* mit *ä*, auf zweimal vorgesagtes mit *ä-ä*. Der Fortschritt bekundet sich ferner darin, daß das Kind eine ganze Reihe verschiedener Nachahmungseinstellungen beherrscht und schnell zwischen ihnen wechseln kann; bei unserer Tochter vermochten wir 0;9 in unmittelbarer Sukzession Nachahmungen zu erzielen auf folgende vorgemachte Laute: hüsteln, *rrrr*, *ä*, hoher Pfiff, *dada*, schnalzen.

An diesen imitativen Vorgängen kann man nun noch zwei Typen unterscheiden, die wir als unmittelbare und mittelbare Nachahmungen bezeichnen wollen. Die weitaus meisten bisher gebrachten Beispiele gehören dem ersten Typus an, bei welchem sich die Imitation ohne Pause an die Wahrnehmung der Bewegung anschließt. Die andere Form entfaltet eine

weniger auffällige, aber darum nicht weniger bedeutende Wirkung; hier werden die Wahrnehmungen nicht sofort, sondern erst nach einer mehr oder minder langen Latenzzeit in Nachahmungen umgesetzt; es müssen also die Eindrücke in der Form von Dispositionen oder Einstellungen nachwirken, um sich dann bei geeigneter Gelegenheit in entsprechenden Bewegungen auszuwirken[1]. Natürlich gilt dies vor allem von solchen Eindrücken, die in häufiger Wiederholung da waren; die von ihnen hinterlassenen Spuren summieren sich, bis sie die Stärke erlangt haben, um auf motorische Bahnen überzufließen. In solchen Fällen ist dann die Äußerung bestimmter Laute, die Vollbringung gewisser Handlungen nur der Abschluß eines langen Lernprozesses; aber da dieser ganz im Verborgenen abgelaufen ist, wirkt jener Moment auf den Beobachter oft als vollendete Überraschung; das Kind kann auf einmal etwas, das bisher dem Anschein nach noch gar nicht in den Kreis seiner Interessen getreten war: „Es ist ihm wie angeflogen".

Dieser unterirdische Weg bildet die Hauptlernmethode. Nicht das Nachmachen des absichtlich Vorgemachten läßt das Kind die meisten Fertigkeiten erwerben, sondern das unausgesetzte ungewollte Ansammeln von Eindrücken, die schließlich in ähnlicher Weise von dem Kinde wieder nach außen projiziert werden. So lernt das kleine Kind Tonfall, Dialekt und Wortschatz seiner Umgebung, so bestimmte Handgriffe, Spiele und hunderterlei anderes; so wächst es allmählich hinein in sein Milieu und wird durchtränkt von dessen Lebensweise, Gewohnheiten und Sitten.

3. Die Anfänge des Spielens.

Diejenigen Tätigkeiten, welche unmittelbar auf Erreichung eines Zweckes gerichtet sind, wie das Hinstreben zu einem Menschen oder einem Objekt, die Hilfe heischenden Ausdrucksbewegungen, die Handlungen, welche mit der Nahrungsaufnahme verbunden sind, sie bilden doch unter der Gesamtheit aller Tätigkeiten des Säuglings nur einen ganz geringen Bruchteil. Die weitaus meisten Betätigungen des Kindes dienen nicht der unmittelbaren Verwirklichung eines Zweckes, der außerhalb ihrer läge, sondern sind sich selbst genug; sie sind Spiele.

[1] Ob diese Einstellungen schon in der Form bewußter Vorstellungen weiterleben, bis die Nachahmung erfolgt, läßt sich in diesen frühen Stadien nicht bestimmen.

Da die Frage nach dem Wesen und den Bedingungen des Spiels später sehr ausführlich behandelt werden wird, so müssen hier Andeutungen genügen, die lediglich den ersten Anfängen des Spielens beim Säugling gelten.

In diesen Frühstadien nun ist die eben gemachte Unterscheidung zwischen „spielenden" und „zweckvollen" Tätigkeiten lediglich für den Beobachter vorhanden; ihr entspricht keineswegs eine Verschiedenheit im psychischen Verhalten des Kindes. Denn nur in ganz seltenen Fällen sind die ernsthaften Zweckhandlungen des Kindes von wirklichen Zweckvorstellungen bestimmt, andererseits aber ist die Bewußtseinsintensität, mit der das Kind seine augenblicklichen Spielinteressen verfolgt, oft durchaus nicht geringer als die psychische Anteilnahme an lebenswichtigen Handlungen, wie es z. B. die Nahrungsaufnahme ist.

Dennoch müssen wir die Scheidung aufrecht erhalten. Wir stehen vor der seltsamen Tatsache, daß ein junges Lebewesen zum größten Teil solche Aktionen vollführt, die zwecklos und daher überflüssig zu sein scheinen; und die Frage wird laut, wie sich dies mit der sonst im Organischen waltenden Zielstrebigkeit vereinbaren lasse. Warum also spielt der Säugling?

Zunächst zweifellos, weil in ihm Spannkräfte lebendig sind, die nach Entladung drängen und die durch die Ernsttätigkeiten nicht genügend verbraucht werden. Und so verwandelt sich denn der Überschuß an Kraft in den Überfluß an Bewegung. Die Kräfte brechen aus im Zappeln und Strampeln, im Lallen, Sprudeln und Prusten, im Kriechen und Rutschen, im Werfen und Aufklopfen mit allerlei Gegenständen, im Schwingen der Klapper und dem Planschen mit dem Wasser („Entladungstheorie" Spencers).

Infolge dieses Zusammenhanges muß Umfang und Stärke der Spielbewegungen abhängen von dem Quantum der überschüssigen Kraft; und in der Tat macht sich jede Herabsetzung der Kraftmenge in einem Nachlassen der Spieltätigkeit bemerkbar. Das ist ganz deutlich bei allen Erkrankungen: die im Kinde vorhandenen Energien werden nun nötig, um die inneren Störungen zu bekämpfen, und es verbleibt kein Überschuß mehr für das Spielen; das vergnügte Strampeln und das behagliche Lallen, die Freude an den Spielsachen usw. hört plötzlich auf, um mit der Gesundung wiederzukehren. Für die Stärke dieses Auf- und Niederwogens ein Beispiel:

Hilde ♀; 6½. „Eine schwere Lungenentzündung mit starkem Fieber warf das Kind für vier Tage in vollständige Apathie unter Verweigerung der Nahrung. Mit dem Rückgang des Fiebers ließ auch der apathische Zustand nach, und als die Nahrung wieder wie früher aufgenommen wurde (nach sechs Tagen), da trat mit unerwarteter Plötzlichkeit eine seelische Veränderung auf. Es bemächtigte sich des Kindes eine aufgeregte Freude; Hilde jauchzte und krähte und „erzählte", daß es eine Lust war. Es schien, als ob nach der Krankheit die Lebensfreude um so intensiver geworden war, und alle Wege suchte, um sich zu betätigen."

Ähnliche Schwankungen in der Spielintensität kommen aber — was bisher noch nicht genügend beobachtet wurde — auch ohne begleitende Krankheitserscheinungen vor; ja eine gewisse Periodizität zwischen einem Anschwellen und Abschwellen jener primitiven Entladungsbewegungen scheint geradezu eine allgemeine und normale Erscheinung des frühen (vielleicht auch des späteren?) Kindeslebens zu sein. Wir haben dies namentlich an den Lallspielen des Säuglings, aber auch an den spielenden Bewegungen mit den Gliedmaßen beobachtet.

Nun liefert aber die Theorie der Kraftentladung höchstens eine Erklärung für das „Daß", nicht jedoch für das „Wie" des Spielens. Ist es denn nun wirklich ganz zufällig und gleichgültig, in welchen Bahnen sich jene Energien entladen? Hat die Art der Spielbetätigung gar keine Bedeutung für das Leben des Kindes?

Die Antwort auf diese Frage hat Karl Groos gegeben in seiner berühmten Vorübungstheorie des Spiels. Wenn das Spielen auch keinen unmittelbaren Zwecken zu dienen scheint, so erfüllt es doch eine höchst wichtige Aufgabe als unbewußt-autodidaktischer Vorkursus für künftige Ernsttätigkeiten. Damit ist die instinktive Grundlage des Spielens aufgedeckt. Die Veranlagungen zu künftigen Fähigkeiten regen sich lange vor ihrem eigentlichen Fälligkeitstermin, um sich in ungebundenster Weise und an harmlosem Material vorzubereiten auf das spätere zweckvolle Funktionieren.

Betrachten wir die Hauptstadien der Spielentwicklung in der Säuglingszeit auf diesen Vorübungswert hin.

Die einfachste Form ist das bloße Spielen mit den eigenen Gliedmaßen. So bedeutet (vgl, Kap. V Nr. 3) das bereits im ersten Vierteljahr betriebene Spielen mit den Händen vor den Augen eine Übung im Formauffassen und zugleich eine Vorbereitung auf die Greiftätigkeit. Das Zappeln übt die Beinmuskulatur und weist durch seinen alternierenden Rhythmus schon auf die spezifische Laufbewegung hin (s. S. 33). Ferner

würde das Kind ohne die unermüdlichen, dreiviertel Jahr hindurch getriebenen Lallspiele nie die Gewalt über die Bewegungen von Zunge, Kehlkopf, Lippen und Lunge bekommen, die das künftige Sprechen erst möglich machen.

Eva 0; 4. „Das „Girren" ist jetzt zum lauten vergnügten „Krähen" geworden. E. stößt Töne aus so hoch, wie die eines jungen Hündchens, und diese Töne scheinen ihr große Freude zu machen; denn sie wiederholt sie häufig hintereinander — sie spielt mit ihrem Kehlkopf, da sie noch nicht am selbstproduzierten Geräusch des Trompete-Blasens oder Trommel-Schlagens ihr Vergnügen haben kann."

Scupins Sohn 0; 10. „Aus purem Vergnügen bringt er Geräusche aller Art hervor, schmatzt, sprudelt, pustet, zischt (erster Versuch, ein s zu produzieren), schnalzt, hüstelt, macht *brr* und plappert ohne Unterlaß."

Sobald das Kind greifen kann, also im zweiten Vierteljahr, beginnt das Spiel mit Objekten. Dem Zuschauer erscheint es recht eintönig, da es meist nur in unermüdlichen Wiederholungen derselben Bewegungen besteht: da wird Zeitungspapier in den Händchen zerknüllt, wohl auch (in den späteren Monaten) zerrissen; es wird die Klapper immerfort hin und herbewegt; es wird mit dem Löffel dröhnend auf den Tisch geschlagen, das Püppchen immer wieder aus dem Wagen geworfen, zwanzig Mal, dreißig Mal. Und doch, welcher Reichtum von Erlebnissen geht darin dem Kinde auf, und wie prägen sich diese gerade infolge des so zweckmäßigen Wiederholungsdranges tief in die empfängliche Seele ein! Später braucht jedermann tausendfältig die Fähigkeit, mit Gegenständen umzugehen, sie richtig zu behandeln, sie zu unterscheiden, sich mit der Tücke der Objekte abzufinden; im vierten Lebensmonat hat seine Lehrlingszeit hierfür begonnen. Mit jedem Schlage, den das Kind mit seiner Blechtasse auf den Tisch vollführt, hämmert es in sein Hirnchen hinein: „Mit Dingen kann man Geräusche machen" und „Ich bin Ursache von Geräuschen". Und wenn (0;10) Scupins Sohn immer abwechselnd mit dem Löffel auf den Tisch und auf ein Blechtablett schlug, so erlebte er hierbei: „Verschiedene Gegenstände klingen verschieden". Das papierzerreißende Kind gibt sich eine kleine Lektion in Physik und Geometrie; es merkt, daß die Objekte der Trennung Widerstand entgegensetzen, daß sie sich, wenn man sie in der Luft losläßt, nach unten bewegen, daß die verschiedensten Formen auseinander entstehen, daß Größeres durch Teilung kleiner wird usw.

Man verstehe dies nicht falsch. Selbstverständlich hat das Kind selber keine Ahnung von allen diesen pädagogischen Folgerungen,

die wir hier eben aus seinen Spielen ableiteten. Solche Lächerlichkeiten, daß der Säugling etwa die Begriffe der Ursache oder der Kohäsion gewönne, sind natürlich nicht gemeint. Es handelt sich lediglich darum, daß im Kind eine intime Bekanntschaft entsteht mit einer Fülle von Wahrnehmungen und den Beziehungen der Wahrnehmungen untereinander, und daß das so erzeugte Erlebnismaterial in seiner steigenden Vertrautheit den soliden Untergrund abgibt, auf dem sich weiterhin die wirkliche Orientierung in der Welt, das Verstehen der Dinge und ihrer Zusammenhänge erheben kann. Diese vorbereitende Arbeit allen Spielens ist eine mehr unterirdische, im Dämmer des Unbewußten und Halbbewußten sich vollziehende; solchen ungreifbaren psychischen Vorgängen tut jede sprachliche Formulierung mehr oder minder Gewalt an.

Als dritte Gruppe von Säuglingsspielen tritt zu den genannten im zweiten Halbjahr das Spiel mit anderen Menschen hinzu; das Kind begnügt sich nicht mehr mit Einzelspielen, sondern will Sozialspiele haben. Wäre es allein angewiesen auf diejenigen Beziehungen zu anderen Menschen, die sich aus den realen Notwendigkeiten seines Lebens ergeben, wie wenig wäre das: genährt, gebadet, in frische Windeln getan werden — damit wäre alles erschöpft. Aber das Spiel erweitert diese Sphäre und läßt schon Beziehungen anklingen, die erst viel später zu Realitäten werden; es ist die erste Quelle des Verkehrs, eines wirklich seelischen Rapports zwischen dem Kinde und den andern.

Günther ♂; $7^1/_2$. „Seit einer Woche antwortet Günther auf ein kurz herausgestoßenes *ä* mit gleichem Laut und zwar viele Male hintereinander. Besonders prompt reagiert er, wenn er bei offener Tür im Nebenzimmer steht, niemanden sieht und so einen Kontakt zwischen sich und dem ungesehenen Menschen herstellt."

Bei unserer Tochter war ♂; $8^1/_2$ genau dasselbe notiert worden; das Kind führte das primitive Unterhaltungsspiel etwa sieben bis acht Minuten durch, ohne seiner müde zu werden.

Über das Verhältnis des Knaben zu seiner Schwester heißt es kurz vor Vollendung seines ersten Jahres:

Günther ♂; $11^1/_2$. „Sehr erfreut ist G., wenn Hilde mit ihm „spielt", ihm Spielsachen reicht, ihn im Stühlchen fährt, ihm Tänze und drollige Hopser vormacht oder dergleichen. Es geht wie ein Fluidum von Kind zu Kind; trotzdem sich beide noch nicht durch die Sprache miteinander verständigen können, verstehen sie sich doch durch ihr Kind-sein."

Wettkampf um den Besitz, was weiß ein halbjähriges Kind davon? Was ferner von Trennung und Wiedersehen? Und doch:

Günther 0; 7. „Ein Spiel, das ihm große Freude macht, ist das Hingeben und schnelle Wieder-Fortziehen von Hildes Puppe; jedesmal erfolgt aufgeregtes Jauchzen und Erfassen-Wollen. Auch Kuckuckspielen erregt seine Freude; wenn der Kopf des Mitspielers wieder aus dem Versteck erscheint, jauchzt das Kerlchen."

Sehr merkwürdig ist, wie gerade das zuletzt genannte Kuckuck- und Versteckspiel ein typisches Spiel der $^1/_2$ bis 1jährigen Kinder zu sein scheint. Es wird in den verschiedensten Tagebüchern von uns und anderen immer wieder erwähnt. Bald versteckt sich der Mitspieler hinter einem Stuhl oder einem Tuch und das Kind lauert gespannt, um dann mit einem jauchzenden *da*! das Wiedererscheinen zu begrüßen; oder es läßt sich selbst ein Tuch überwerfen, das es sich dann mehr oder minder geschickt abreißt, um strahlend zum Vorschein zu kommen[1]. Augenscheinlich beruht der seltsame Reiz, den dieses Spiel ausübt, auf dem Choc der jedesmaligen Enthüllung und auf dem Konstrast zwischen dem Alleinsein und dem Zusammensein.

Kapitel V.

Der Erwerb von Erfahrungen.

1. Wahrnehmen und Aufmerken.

Die Frage nach dem Ursprung des menschlichen Erkennens hat zu allen Zeiten Psychologie und Erkenntnislehre aufs lebhafteste bewegt; und oft genug wurde bei diesen Diskussionen auf das kleine Kind als Beispiel zurückgegriffen, da man es hier ja unmittelbar mit dem Zustandekommen der ersten Erfahrungen zu tun habe. Insbesondere war dieser Hinweis beliebt bei den Vertretern des Empirismus, die alles Wahrnehmen, Auffassen und Erkennen des Menschen aus Sinnesempfindungen und deren Verknüpfungen herleiten wollen. Nun sei die Seele des Neugeborenen ursprünglich ganz leer; das Kind müsse also allen Stoff des Erlebens erst von außen her empfangen, die Eindrücke in seine Sinnesorgane hineinspazieren lassen und die zunächst vereinzelten Empfindungen durch Assoziation miteinander verbinden, wodurch dann die komplexen Gebilde, die Wahrnehmungen, Vorstellungen und Gedanken von selber entständen.

[1] Auch das im nächsten Abschnitt S. 65 erwähnte Spiel gehört hierher.

Die Hauptthesen dieser Lehre, die uns in den verschiedensten Schattierungen begegnet, sind demnach: die Passivität des ersten Empfangens und die ursprüngliche Atomisierung der Bewußtseinsinhalte. Gibt sie damit ein zutreffendes Bild des wirklichen Erfahrungserwerbs beim kleinen Kinde? Es wird sich sofort zeigen, daß der Empirismus, wie überall, wo er auf die Kindesentwicklung angewandt wird, so auch hier in die Irre geht. Jene Behauptungen waren nur so lange möglich, als man nicht über wirkliche Kindesbeobachtungen verfügte; denn diese lehren unwidersprechlich, daß auch die ersten Erfahrungen des Kindes zustande kommen durch Konvergenz äußerer Einwirkungen mit innerlich angelegten Betätigungen des Kindes selbst.

Der französische Philosoph Condillac gibt einmal dem empiristischen Standpunkt folgende extreme Fassung: Man denke sich eine Statue, die nacheinander empfindliche Sinnesorgane erhalte, so daß sukzessive die Tast-, Gesichts-, Gehörsreize usw. in ihr Empfindungen hervorrufen: so müsse dieses bloße Empfangen und Miteinander-in-Verbindung-treten von Sinneseindrücken alles geistige Leben in dieser Statue erstehen lassen.

Nun ähnelt das kleine Kind in einer Beziehung tatsächlich einer solchen Statue. Im Moment der Geburt ist es der ungeheuren Fülle von Reizen noch so gut wie gar nicht zugänglich; im Laufe der ersten Wochen und Monate entwickelt sich die Sensibilität aller Sinneswerkzeuge in rapider Weise, und so wird erst die Vorbedingung für das Zustandekommen immer deutlicher werdender Wahrnehmungen geschaffen. Die Netzhaut wird empfindlich für Helligkeitsunterschiede, Farbentöne, Umrisse, das Ohr für Töne, Tonhöhenunterschiede, Geräusche, die Zunge für Geschmacksreize verschiedener Art, die Hautoberfläche für Berührung und Druck, Wärme und Kälte usw.

In allem weiteren aber versagt das Gleichnis wie überhaupt die empiristische Auffassung.

Falsch ist zunächst schon die Voraussetzung, daß ursprünglich (sobald die Sinnesorgane funktionieren) lauter Einzelempfindungen da wären, aus welchen sich dann sekundär Empfindungsverknüpfungen herstellten. Die primitiven Empfindungen — eines Tones hier, einer Farbe dort — sind zwar die einfachsten psychischen Gebilde, die wir uns denken können, aber sie sind darum noch nicht zeitlich die ersten Gebilde, die isoliert und selbständig existieren. Vielmehr ist der Urzustand als eine ganz diffuse Gesamtsensibilität zu denken. So

wie wir, wenn wir etwa mit geschlossenen Augen träumend auf dem Sofa liegen, von der Helligkeit, die durch unsere Augenlider dringt, dem fernen Geräusch der Straße, dem Druck der Kleider, der Temperatur des Zimmers nichts einzeln merken, sondern alles in unseren Gesamtempfindungszustand einschmelzen, so — nur noch viel vager und dumpfer — müssen wir zunächst die Sensibilität des kleinen Kindes denken. Ehe wir also untersuchen, wie sich einzelne Empfindungen assoziieren, müssen wir zuvor fragen, wie denn das Kind überhaupt dazu komme, aus diesem wirren Gesamtzustand ein Einzelphänomen herauszulösen, zu isolieren. Also eine Dissoziation geht jener Assoziation voraus.

Wäre nun das Kind tatsächlich, wie jene Theorie will, passiv seinen Empfindungen hingegeben, so hätte keine von diesen irgendwelchen Anlaß, sich aus dem Untergrund des Gesamtzustandes zu erheben und als Einzelerlebnis zu konstituieren; schon hier muß zu dem bloßen Haben von Empfindungen noch etwas hinzukommen, was das Kind selber zu leisten hat: das Kind erarbeitet sich aus jenem diffusen Gesamtzustand seine einzelnen Wahrnehmungen durch eigene Aktivität. Und zwar in zwei Stufen.

Die erste ist die motorische Aktivität. Einige Bestandteile jenes psychischen Gesamtzustandes rufen durch ihre Stärke, ihre besondere Qualität, die Plötzlichkeit des Auftretens eine Körperbewegung hervor, welche das Sinnesorgan speziell auf jenes Empfindungselement richtet und so dessen Stärke, Deutlichkeit und Dauerhaftigkeit erhöht. Ohne solche Einstellungsbewegungen würde niemals eine Wahrnehmung zustande kommen. Fingieren wir ein gelähmtes Kind, das zwar eine funktionstüchtige Netzhaut habe, aber unfähig sei, die Augenmuskeln und den Kopf zu bewegen: so würde das Kind zwar Helligkeiten und Farben im Gesamtbestand seines Empfindungsinhalts haben, es würde aber niemals zu optischen Einzelbildern von Gegenständen und Vorgängen kommen, weil alle jene Einstellungsbewegungen des Fixierens, Verfolgens mit den Augen, Konvergierens usw. unmöglich wären. Ebensowenig würden Berührungsempfindungen der Haut je zum Auffassen ertasteter Objekte führen, wenn nicht die aktiven Greif-, Kratz-, Streichbewegungen sich damit verbänden.

Diese sensomotorischen Verknüpfungen aber, durch welche eine Hinwendung und Einstellung auf den Reiz erfolgt, sind angeborener Natur. Einige von ihnen funktionieren, wie das

vorige Kapitel zeigte, bereits in den ersten Lebenstagen, andere bilden sich in den folgenden Wochen so schnell aus, daß hier von einem wirklichen Lernen in rein empirischem Sinne keine Rede sein kann. Wir haben es also mit einem Instinkt zu tun.

Aber auch der sensomotorische Einstellungs- und Hinwendungsinstinkt allein würde noch nicht für das Entstehen von Wahrnehmungen Gewähr leisten. Denn da im Kinde ja fortwährend auch von anderen äußeren und inneren Reizen her Bewegungsimpulse wirksam wären, die jene Einstellungsmechanismen durchkreuzen, würde deren Zustandekommen ständig bedroht, vor allem aber ihre längere Aufrechterhaltung unmöglich sein. Dem entspricht, daß wenigstens in den ersten Lebenstagen wirkliche Hinwendungen auf Reize nur selten und dann stets nur für wenige Momente stattfinden.

Bald aber ändert sich dieser Zustand: es tritt eine zentrale Aktivität des Kindes, die Aufmerksamkeit, in Kraft. Die angeborene Fähigkeit zur Aufmerksamkeitskonzentration ist somit die zweite innere Vorbedingung zum Zustandekommen der Erfahrungen.

Als unwillkürliche ist die Aufmerksamkeit dort wirksam, wo sich das Kind durch einen neuen Reiz von seiner augenblicklichen Tätigkeit ablenken läßt. Schon in der dritten Woche setzt das Schreien des Kindes zuweilen aus, wenn jemand an das Bettchen tritt oder wenn ein stärkerer akustischer Eindruck unvermittelt erfolgt. Und nun beginnt auch die willkürliche Aufmerksamkeit zu funktionieren. Der ablenkende Reiz hemmt nicht nur die bisher geübte Tätigkeit, sondern zieht die nun frei gewordene Energie auf sich selbst. Es erfolgt diejenige motorische Einstellung der Sinnesorgane, die der Aufnahme des Reizes besonders günstig ist; es findet eine Hemmung aller übrigen Bewegungen statt, hierbei geraten die unbeteiligten Organe oft in einen eigentümlichen Spannungszustand, der wohl am besten geeignet ist, ihre unzweckmäßigen Bewegungen zu verhindern — und endlich wird einige Zeit hindurch dieser konzentrierte Zustand mit Anstrengung aufrecht erhalten, um eine ruhige und intensive Auffassung des Reizes zu gestatten. — So wird aus der blos instinktiven Hinwendung zu hellen Reizen ein Fixieren und Anblicken, aus dem Zusammenzucken auf ein starkes Geräusch ein Horchen und Lauschen.

Hilde Ende der 5. Woche: „Pfeifen und Singen macht deutlichen Eindruck auf das Kind; mit Schreien hört es dann sofort auf und zeigt

angespannte Aufmerksamkeit, d. h. die Augen sind weit geöffnet und unbeweglich wie der ganze Körper."

Günther dritte Woche: „In den letzten Tagen ist das Blicken nun mit völliger Sicherheit konstatiert. Namentlich wenn etwas sich plötzlich dem Kinde nähert — vor allem ein Menschengesicht — erhält der Blick sofort etwas Gespanntes, Fixierendes, das gar nicht zu verkennen ist. Wechselt der fixierte Gegenstand seine Stellung, so wechselt auch zuweilen der Blick entsprechend seine Richtung." — Drei Tage später: „Schreit der Junge heftig und nähert man sich ihm plötzlich, so tritt sofort eine Schreipause ein, und der Kommende wird angeblickt". — Fünfte Woche: „Der Blick wird immer größer und gespannter; tritt man an den Wagen heran, so blickt er einen aufmerksam an; wird er herausgenommen oder in ein anderes Zimmer gefahren, so hält der Wechsel der Eindrücke den Blick dauernd in einer fast erwartungsvollen Spannung". — Siebente Woche: „Liegt G. auf der Wickelkommode, so sucht er mit den Augen fast stets die helle Wand dahinter; dreht man ihn, so verändert er entsprechend die Blickrichtung, um die Wand im Auge zu behalten."

Eva dritte Woche: „Auf Schall reagiert sie nicht nur durch Zusammenzucken, sondern durch gespanntes Aufmerken, durch Aussetzen des Schreiens, besonders bei hohen Pfeiftönen, Schlüsselgeklimper und dem durch Einziehen der Luft erzeugten Zwitschern. Das „Aufmerken" bekundet sie durch völlige Unbeweglichkeit mit starrem Blick. Ebenso wirken hell beleuchtete Gesichter, die sich über sie beugen."

Aus einem etwas späteren Alter (zwölfte Woche) sei eine Notiz des Ehepaars Scupin über ihren Knaben wiedergegeben: „Die Mutter hielt das im Tragebett sitzende Kind auf dem Schoß; aufmerksam blickte es um sich und höchst interessiert schaute es auf die im Aquarium herumziehenden Fische. Als ein Schlammbeißer plötzlich unruhig umherwirbelte, hob und senkte es lebhaft die Arme und blähte die Nasenflügel weit auf. Nach einer Weile begann der Vogel zu trillern, sofort wandte das Kind ihm den Kopf zu; es hatte die Schallrichtung ganz genau erkannt und verwandte nun keinen Blick von dem singenden Tierchen." (I S. 9.)

Natürlich darf man von dieser Aufmerksamkeitsanspannung im ersten Lebensjahre noch nicht zu große Leistungen erwarten. Insbesondere ist die Ausdauer des Kindes sehr gering; hat es eben einen Eindruck mit der Aufmerksamkeit auch noch so eifrig erfaßt, so ist in den nächsten Sekunden schon die Abspannung oder die Hinwendung zu einem neuen Eindruck zu konstatieren. Noch bei dem 0;11½ alten Kinde fand Idelberger[1] in einer Reihe kleiner Versuche, daß die Zeitspanne, während deren ein gezeigtes Objekt dauernd mit Aufmerksamkeit angeblickt wurde, eine geringe Anzahl von Sekunden nie überstieg; am längsten, nämlich 15 Sekunden, blieb der gespannte Blick an einer dem Kinde in die Hand gegebenen Taschenuhr haften.

[1] Z. Pd. Ps. 5, 253, 1903.

Motorische Einstellungen und Aufmerksamkeitskonzentrationen sind also die beiden Mittel, durch welche das junge Individuum einzelne Elemente aus dem wirren Urchaos gefühlsbetonter Empfindungen herausholt und festhält, zugleich aber auch loslöst von eben jenem Gesamtzustand und als etwas Besonderes erlebt. Sie gewinnen damit allmählich einen gegensätzlichen Charakter zu dem nur subjektiv Erlebten, sie weisen nach außen auf Objekte, kurz, sie werden zu Wahrnehmungen. Dieser Prozeß geht nur sehr allmählich vor sich: von der primitiven Stufe, auf der ein Sinnesreiz lediglich durch seine subjektive Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit wirkt und Abwehr- oder Hinwendungsreaktionen hervorruft, bis zu jenem Moment, wo in ihm eine Person, ein Ding, ein objektiver Vorgang als wirklich erlebt und als „wahr—genommen" wird, führt ein weiter Weg; und es ist aus dem Verhalten des Kindes durchaus nicht immer mit Sicherheit zu bestimmen, ob es sich in irgendeinem speziellen Falle schon zu einem echten Wahrnehmen von Objekten durchgerungen hat.

Sobald einmal Empfindungskomplexe aus dem Urzustand heraus dissoziiert sind, setzt nun auch die Verknüpfung („Assoziation") ein: es assoziieren sich die Elemente eines Komplexes untereinander, aber auch ein Komplex mit einem anderen. Schon die motorische Einstellung auf einen einzelnen Reiz selbst muß zu Verknüpfungen führen. Denn in einem solchen Moment wird nicht nur die Empfindung erlebt, auf welche das Sinnesorgan gerichtet ist (also z. B. eine Gesichts- oder Schallempfindung); sondern der Bewegungsakt wird seinerseits von kinästhetischen Empfindungen in den funktionierenden Muskeln und Gelenken begleitet; und das notwendige Zusammen-Eintreten beider Empfindungsarten muß ein immer fester werdendes Band zwischen ihnen stiften. Beispiel: Ein dicht vor den Augen des Kindes nach links und rechts bewegtes Licht löst den angeborenen Mechanismus des Verfolgens mit den Augen aus. Die Augen wechseln entsprechend dem Reiz die Richtung der Wanderung. Die hierbei in den Augenmuskeln erzeugten Muskelempfindungen assoziieren sich mit der optisch wahrgenommenen Bewegung und Bewegungsänderung und bringen allmählich mit ihr gemeinsam eine kombinierte optisch-kinästhetische Wahrnehmung der Richtung und Richtungsänderung zustande.

Daneben aber treten nun auch alle anderen Empfindungsarten untereinander in Verbindung, sobald sie gleichzeitig oder

in unmittelbarer Abfolge erlebt werden; die steigende Leistungsfähigkeit der Aufmerksamkeit, die den Umkreis der gleichzeitig zu erfassenden Inhalte ständig erweitert, trägt dann dazu bei, die Verbindung zu festigen. Es kann sich hierbei um Elemente desselben Sinnes oder um solche verschiedener Sinne handeln. Das Gesicht der Mutter mag für das Kind zunächst nichts als ein unbestimmter heller Fleck sein; später werden schon Einzelheiten des Umrisses, der Helligkeiten und Formen erfaßt und miteinander zu einem Gesamteindruck verschmolzen; es gesellt sich dann der Klangeindruck des mütterlichen Sprechens und Singens dazu und fügt sich der Gesamtwahrnehmung der Mutter ein. Wann solche assoziativen Verknüpfungen in der Wahrnehmung erreicht sind, kann man aus den Effekten erkennen, die sie auf Reproduktion und Wiedererkennen ausüben, damit aber kommen wir schon zum nächsten Stadium.

2. Gedächtnis. Vorstellen.

Wir müssen wohl annehmen, daß vom ersten Augenblick an, in welchem Sinneseindrücke zu wirken beginnen, auch schon die Funktion des Gedächtnisses — im weitesten Sinne genommen — einsetzt. Tritt nämlich irgendeine Sinneswahrnehmung wiederholt auf, so summieren sich die aufeinander folgenden Eindrücke zu einer Gesamtwirkung von einer gewissen Nachhaltigkeit. Das erste äußere Symptom für diese frühesten Gedächtnisvorgänge ist das „Erkennen" und das „Wiedererkennen" des Kindes — eine Leistung, die freilich nicht primitiv genug vorgestellt werden kann.

Schon im zweiten Lebensmonat läßt sich zuweilen beobachten, daß das Kind gegen gewisse Eindrücke, die es öfter gehabt hat — insbesondere das Antlitz und die Stimme der Mutter —, nicht gleichgültig bleibt, sondern durch sie zu einem leisen Lächeln veranlaßt wird. Im zweiten Vierteljahr ist dies Erkennen sogar bis zu einem „Unterscheiden" vorgeschritten: das Kind benimmt sich zu bekannten Personen ganz anders als zu fremden.

Günther **0**; 3. „Als ich (die Mutter) das eben von der Brust genommene Kind kürzlich einer Besucherin zeigte, indem ich es auf dem Arm hielt (eine dem Kinde sonst sehr angenehme Stellung), fing G., der mich eben noch angelächelt hatte und völlig gesättigt war, in betrüblicher Weise an, die Mundwinkel herunter zu ziehen und jammernd zu schreien (ausdrucksvoller, als er sonst schrie)."

Scupins Sohn **0**; $3^1/_2$. „Bekannten Gesichtern wird auf 3 m Entfernung zugelacht. Fremde Personen werden bereits als solche erkannt und mit ernsthaftem, erstaunten Blick betrachtet; selten nur gelingt es

ihnen, das sonst so heitere Kind zum Lachen zu bringen. Meist lächelt er nur verschämt mit gesenktem Kopf."

Eva 0; $4^1/_2$. „Gestern trat ich plötzlich mit einer Dame an ihren Wagen; die Fremde beugte sich über das ahnungslose Kind, und dieses fing ganz erschreckt zu weinen an. Beugen sich Mutter oder Vater oder die Geschwister zu ihr herab, dann lächelt sie meist."

Was liegt in diesen Fällen vor? Zweifellos kein Erkennen bzw. Unterscheiden im gewöhnlichen Sinne des Wortes. Im Kinde läuft nicht etwa ein Bewußtseinsprozeß folgender Art ab: „Dieses Gesicht stimmt überein mit dem, das ich vorhin und schon früher gesehen habe, jenes dagegen habe ich noch nie gesehen"; denn es kann sich weder an einen früher dagewesenen Eindruck erinnern noch eine wirkliche Vergleichung anstellen. Überhaupt fehlt dem Kinde hierbei noch jede bewußte Beziehung auf Vergangenes. Die früheren wiederholten Wahrnehmungen des Gesichts der Mutter wirken lediglich dadurch nach, daß sie der erneuten Wahrnehmung eine besondere Gefühlsnuance verleihen; der ganze Prozeß des gegenwärtigen Wahrnehmens ist durch jene Vorübung erleichtert, es fügt sich der Eindruck in schon vorhandene Assoziationen ein, die Arbeit der Aufmerksamkeit verläuft glatter und kann daher mit der ihr zur Verfügung stehenden Energie mehr Einzelheiten erfassen und zusammenfassen als bei neuartigen Eindrücken, und so kann das Wahrnehmungserlebnis eine Lustbetonung erhalten, die man als „Bekanntheitsqualität" (Höffding) oder als Vertrautheitsgefühl bezeichnen mag.

Wir haben es also — zum mindesten innerhalb des ersten Lebensvierteljahres — ausschließlich mit gebundenen Gedächtniswirkungen zu tun: die früheren Wahrnehmungen hinterlassen noch nicht selbständige Bewußtseinsspuren, sondern tragen nur unterirdisch zur Ausgestaltung der folgenden Wahrnehmungen bei. Aber auch dieses verborgene Wirken ist von höchster Wichtigkeit; denn es macht dem Kind allmählich alle Dinge und Vorgänge bekannt und vertraut, die tagtäglich auf seine Sinnesorgane einwirken[1]. Jede weitere Wiederholung festigt den Eindruck, bis schließlich die Wahrnehmungen tief genug eingegraben sind, um einen selbständigen Niederschlag im Bewußtsein als aktuelle Gedächtnisspur, d. h. als Vorstellung, zu hinterlassen.

Diese Emanzipation des Gedächtnisses von der Wahrnehmung geht natürlich nur stufenweise vor sich. Als

[1] Ausführlicheres über die gebundenen Gedächtniswirkungen enthält Kap. XII.

Übergangsformen sind feststellbar: das primäre Gedächtnisbild und die assoziative Vorwegnahme von Wahrnehmungen.

Eine Wahrnehmung von einiger Stärke hinterläßt, wenn sie verschwindet, eine Art Nachschatten, das sogenannte „primäre Gedächtnisbild", das zwar schnell abklingt, aber doch schon im kleinen Kinde eine gewisse Bewußtseinswirkung haben kann. So berichtet Miß Shinn von ihrer Nichte:

0; 3: „Eine hell gekleidete Dame hatte mit dem Kinde gescherzt, war aber dann durch eine Veränderung ihres Platzes plötzlich dem Gesichtskreis des Kindes entrückt worden. Da suchte das Kind einige Augenblicke nach dem plötzlich verschwundenen Gesichtseindruck" (der demnach in der matteren Form einer Vorstellung noch nachgedauert haben muß).

Einige Monate später ist das primäre Gedächtnis schon so lebhaft, daß es zu dem ersten einfachen Spielen mit dem Kinde verwertet werden kann. Ist ein Eindruck, der das Kind interessierte, plötzlich verschwunden, so ist es auch unmittelbar danach noch so von ihm erfüllt, daß es sein Wiederauftreten erwartet; erfolgt diese Erneuerung, so jubelt das Kind und wird der Wiederholung des Spiels nicht müde.

Hilde 0;7: „Seit einigen Tagen beobachte ich beim Kinde etwas, das mich wie ein primitives Spiel anmutet. Während es bei mir an der Brust trinkt, wendet es den Blick zu mir; ich sehe wo anders hin, das Kind hört mit Trinken auf, tauscht nun die seitliche Lage mit der Rückenlage und guckt mich schelmisch lauernd an, was natürlich nicht ich, sondern mein Mann beobachten kann. Wende ich mich nun langsam zum Kinde hin, dann überfliegt ein strahlendes, zufriedenes Lächeln sein Gesichtchen und es beginnt das neckische Spiel von neuem, tut ein paar Züge, hört auf, schaut mich gespannt an usw. Bei jedem Umwenden meinerseits glückliches Lächeln, Hervorbringung leiser Freudentöne."

Daß aber nicht nur eben dagewesene, sondern auch weiter zurückliegende Eindrücke in Vorstellungselementen wieder aufleben können, zeigt die assoziative Erwartung und Vorwegnahme, die ebenfalls im zweiten Vierteljahr zur Ausbildung gelangt. Wenn ein Wahrnehmungskomplex früher oftmals dagewesen war, kann zwischen seinen Elementen a b c die Assoziation so stark geworden sein, daß die erneute Wahrnehmung von a b genügt, um c als Vorstellung herbeizuziehen. Erkennbar wird beim Kinde eine solche Assoziation aus Abwehr- oder Hinwendungsbewegungen, die auf das — noch gar nicht wahrgenommene, sondern erst zu erwartende — c gerichtet sind.

Hilde 0;4½: „Seit einem Monat bekommt H. einmal im Tage ein Süppchen, das ihr mit dem Löffel eingeflößt wird, während sie auf dem Schoß der Mutter liegt. In den ersten Wochen war es sehr schwer, sie

dazu zu bewegen, den Kopf mit dem Gesicht nach oben zu halten; nach jedem Löffel Suppe drehte sie sich zur Seite, wie sie es beim Brusttrinken gewöhnt ist. Erst sehr allmählich stellte sie sich auf die andere Art der Ernährung ein; jetzt hält sie den Kopf gerade und spitzt oft schon den Mund, ehe der Löffel ihn berührt."

„Beim Baden wird ihr das Gesicht mit einem Lappen gewaschen, der mit ganz kaltem Wasser getränkt ist. Hierbei bewirkt die Kälte stets sträubende Bewegungen des Kopfes und des Rumpfes. Seit etwa einer Woche wird nun bemerkt, daß diese Bewegungen schon beginnen (sie zuckt mit dem Gesicht zurück), wenn der Lappen ihr so genähert wird, daß sie die Berührung erwartet."

Im Laufe der folgenden Monate vermehren und vermannigfachen sich diese Erwartungsvorstellungen ganz bedeutend; sie führen schon zu regelrechten Hoffnungen, Enttäuschungen, Befürchtungen, wenn diese alle sich auch nur auf das Erleben der nächsten Sekunden erstrecken. Das Kind bemerkt, daß das Deckbett von dem Wagen fortgenommen wird, und strampelt vergnügt, weil es erwartet, auf den Arm gehoben zu werden; um so größer ist der Schmerz, wenn es sieht, daß die Mutter sich gleich wieder mit dem Deckbett nähert (Hilde 0;8½). In der Zeit des Entwöhntwerdens kann die Annäherung der Flasche oder Tasse statt der erhofften Brust schon den heftigsten Protest herausfordern, weil das Kind bereits die bevorstehenden Unannehmlichkeiten des fremden Geschmacks und der unbequemen Trinkerei in der Vorstellung vorwegnimmt.

Charakteristisch ist also für die ganze Frühentwicklung des Vorstellungslebens, daß die Vorstellungen nicht sowohl als Erinnerungen auftreten, die auf etwas Vergangenes weisen, sondern als Erwartungserlebnisse, welche auf die (freilich nur ganz unmittelbare) Zukunft gerichtet sind. Damit begegnen wir zum ersten Male einem allgemeinen Entwicklungsgesetz: Die Bezugnahme auf die Zukunft wird früher vom Bewußtsein erfaßt als die auf die Vergangenheit. Der Grund liegt in der ganz anderen Bedeutung, welche die unmittelbare Zukunft für Wohl und Wehe des Individuums hat. Die Vergangenheit ist ein Schemen, an dem nichts mehr zu ändern ist, sie kann also nur ein Gebiet des willenlosen Vorstellens sein; die Zukunft aber verlangt zweckmäßige Betätigung, Einstellung und Anpassung, Hinwendung und Abwehr und ist daher die unmittelbare Sphäre des Lebenswillens. Und der Wille hat die Vorherrschaft gegenüber der bloßen Vorstellung.

Wann nun das Gedächtnis so weit emanzipiert ist, daß es ohne unmittelbaren äußeren Anstoß, also spontan, Vorstellungen

ins Bewußtsein zu heben vermag, läßt sich mit Genauigkeit nicht feststellen. Denn das Hauptmittel, durch welches der Mensch späterhin seine Vorstellungen ausdrückt, die Sprache, fehlt ja noch, und andere Symptome sind nicht eindeutiger Natur. Hat das Kind von sieben oder von neun Monaten, wenn es wach in seinem Wagen liegt und sich selbst überlassen ist, schon ein Vorstellungsleben? Zeigt ihm sein Bewußtsein irgendwelche inneren Bilder von jenen Personen und Sachen, mit denen es durch täglichen Umgang wohl vertraut ist, von dem Antlitz, der Stimme, der sanften Hand der Mutter, von der Milchflasche, der Klapper? Ist sein Lallen lediglich der Ausdruck einer gegenstandslosen behaglichen Stimmungslage oder der Begleiter eines wenn auch noch so vagen Erlebens konkreter Bewußtseinsinhalte? Wir wissen es nicht und werden es wohl niemals wissen.

Gegen Schluß des ersten Lebensjahres ist die Fähigkeit des spontanen und selbständigen Vorstellens jedenfalls sicher vorhanden, was allerdings auch nur mit Hilfe der nun beginnenden Sprache festzustellen ist. Eine besonders beweiskräftige Beobachtung hierfür ist die folgende:

Hilde 1; 0: „Heute morgen trat ich zu Hilde ans Bett, sofort machte sie „bitte bitte" mit den Händchen und sagte gleich darauf „*puppe*", obgleich ich nichts in den Händen hielt. Hier war es zum erstenmal ganz zweifellos, daß das Kind etwas nur in der Vorstellung Vorhandenes verlangte, vielleicht den Zwieback, den sie jetzt immer „*puppe*" benennt, oder ihr Spielzeug."

3. Die Eroberung des Raumes[1].

Es gibt eine Seite der menschlichen Erfahrung, bei welcher die Entwicklung schon innerhalb des ersten Lebensjahres bis zu einem gewissen Abschluß gelangt: die „Eroberung des Raumes". Zugleich ist auf diesem Gebiet besser als auf irgendeinem anderen der Fortschritt von Stufe zu Stufe zu verfolgen. Nehmen wir noch hinzu, daß das so umstrittene psychologische Problem nach dem Ursprung der Raumauffassung nur von der Kinderpsychologie aus gelöst werden kann, so rechtfertigt sich eine gesonderte, wenn auch nur knappe Behandlung dieses Themas.

Der Ausdruck „Eroberung des Raumes" soll besagen, daß nicht nur der Werdeprozeß der Raum-Wahrnehmungen und

[1] Unter teilweiser Benutzung meines früheren Aufsatzes: Die Entwicklung der Raumwahrnehmung in der ersten Kindheit. 1909.

-Vorstellungen zur Erörterung steht, sondern die Bewältigung des Räumlichen im Erkennen und im Handeln zugleich. Beides ist völlig untrennbar; die Einheit des Sensomotorischen tritt nirgends mit solcher Schärfe hervor wie beim Verhalten zum Raume: es gibt kein Auffassen ohne Anfassen, kein Begreifen ohne Ergreifen, kein Vorstellen ohne ein Sich-Einstellen.

Daraus folgt, daß die isolierte Betrachtung der Raumphänomene eines einzelnen Sinnesgebietes eine ganz künstliche Abstraktion wäre. Ursprünglich gibt es nirgends gesonderte optische Raumwahrnehmungen der Netzhaut, taktile Raumwahrnehmungen bei Berührung der Haut, akustische beim Erkennen der Schallrichtung, kinästhetische beim Vollziehen und Wahrnehmen der Eigenbewegungen, Bogengangsempfindungen zur Regulierung des Gleichgewichts; vielmehr baut sich aus dem elementaren und ununterbrochenen Ineinandergreifen aller dieser Faktoren die einheitliche räumliche Erfahrung des Kindes auf. Daß sich die Raumpsychologie solange von jener irreführenden Abstraktion beherrschen ließ, ist nur durch die frühere Beschränkung auf Untersuchungen an Erwachsenen erklärlich.

Der gleiche Grund hat bewirkt, daß man im Streit zwischen Empirismus und Nativismus im dunklen tappte. „Ist die Raumvorstellung angeboren oder erworben?" Diese Frage ist an der fertigen Raum-Auffassung und -Orientierung des Erwachsenen überhaupt nicht zu beantworten; die Kindespsychologie aber zeigt, daß die Fragestellung bereits falsch formuliert ist. Es gibt keinen einzigen Akt der Auffassung von Räumlichem oder der Orientierung im Raum, an welchem nicht Angeborenes und Erworbenes zusammenwirkte. Die Raumauffassung ist viel zu mannigfaltig in ihren Kategorien: Ausdehnung in der Linie, Fläche und Tiefe; Form; Größe; Richtung; Lage; Entfernung — als daß die Fähigkeit zu ihrer inneren Aneignung schon durchweg fertig vorgebildet sein könnte. Hier muß vieles erst „gelernt" werden. Aber andererseits sind gewisse Grundlagen (insbesondere das allgemeine Erfassen des „Ausgedehntseins") von einer solchen sinnlichen Evidenz, und es funktionieren manche sensomotorischen Verknüpfungen sofort oder doch sehr bald mit einer solchen Treffsicherheit, daß eine präformierte Anlage hierzu unmöglich geleugnet werden kann. Das Erlernen auf dem Gebiet des Räumlichen ist daher nur zu einem Teil ein rein empirisches Lernen, zu einem anderen

Teil aber ein allmähliches Reifwerden instinktiver Fähigkeiten, für welche die individuellen Erfahrungen nur das Auslösungs- und Übungsmaterial darstellen.

Verfolgen wir nun diesen Entwicklungsprozeß im einzelnen.

Der mathematische Raum kann bekanntlich durch ein Liniensystem dargestellt werden, das sich von einem Nullpunkt aus nach den drei Dimensionen erstreckt. Auch der psychologische Raum, so wie er in der Wahrnehmung, Vorstellung und Raumorientierung jedes Menschen gegeben ist, lagert sich dreidimensional um eine Mitte. Aber während im mathematischen Raum der Nullpunkt ganz beliebig angenommen werden kann, ist er im psychologischen eindeutig festgelegt: nämlich in der Person des wahrnehmenden Individuums. Denn jeder Mensch ist der Mittelpunkt seines Raumes, erlebt von sich aus die Dimensionen des Vorn-Hinten, Rechts-Links, Oben-Unten. Und während im mathematischen Raum der Nullpunkt ein wirklicher Punkt ist, sind wir im psychologischen Raum außerstande, einen solchen anzugeben: der Gesamtkörper des Individuums — zum mindesten der Kopf — gilt als die Orientierungsstelle. So tritt hier dem „Außenraum" der „Eigenraum" als ein besonderer Auffassungskomplex gegenüber; alle Eigenschaften und Verhältnisse des äußeren Raumes werden zu dem Eigenraum irgendwie in Beziehung gesetzt und erhalten dadurch ihrerseits ihre psychologische Charakteristik.

Man darf nun aber nicht annehmen, daß das kleine Kind zunächst den Eigenraum voll bewältigte — also Lage, Bewegung, Größe, Form der eignen Glieder erkennen und verwerten lernte — und dann erst die Eroberung des äußeren Raumes in Angriff nähme; vielmehr entwickelt sich beides neben- und in ständiger Wechselbeziehung miteinander.

Der Eigenraum. Die Mittel, durch welche das Kind die ersten Erfahrungen über die Raumverhältnisse seines eignen Körpers gewinnt, sind vor allem die sogenannten Bewegungsempfindungen, Eindrücke, welche durch sensorische Nerven in Muskeln und Gelenken vermittelt und lebhaft bei jeder Bewegung der Glieder erregt werden. Auch in der Ruhestellung der Glieder besteht doch ein ungefähres Bewußtsein ihrer Lage: „Lageempfindung". Sobald stärkere Kopfbewegungen eintreten, insbesondere bei den Versuchen, den Kopf zu heben, ferner beim Aufrechthalten des Kopfes im Sitzen und Stehen, werden auch die Bogengänge in Funktion gesetzt, jene drei mit Nerven durchsetzten Halbkreisröhren im inneren Ohr, welche

eine Kunde von der Stellung des Kopfes vermitteln und damit den Unterschied zwischen der horizontalen und vertikalen Gesamtlage zum Bewußtsein bringen. Über die Entwicklung dieser Eigenraumwahrnehmung im Kinde ist sehr wenig bekannt, nur so viel darf als sicher gelten, daß sie sich aus dumpfen Anfängen heraus erst mit dem Fortschritt der motorischen Leistungen — des Sich-Aufrichtens, Sitzens, Stehens, Kriechens usw. — vervollkommnen.

Die optische Wahrnehmung der eigenen Glieder wird erst spät für die räumliche Auffassung des eigenen Körpers verwertet; wenn das Kind seine Hände, seine Füße zu betrachten beginnt, sind sie ihm zunächst fremde Objekte, wie irgendwelche anderen gesehenen Gegenstände; und nur sehr allmählich assoziieren sich diese Gesichtseindrücke mit den kinästhetischen Empfindungen und den dort lokalisierten Gefühlen, so daß nun die Zugehörigkeit der gesehenen Gliedmaßen zum eigenen Ich bewußt wird.

Über die Art, wie der Außenraum allmählich durch das Kind bewältigt wird, sind wir besser unterrichtet; wir können hier den „Urraum", den „Nahraum" und den „Fernraum" unterscheiden. Die organischen Hauptträger dieser Entwicklung sind Mund, Hand und Auge; sekundär kommen zur Auffassung der Richtung noch Geruch und Gehör in Betracht.

Besonders merkwürdig, weil in späteren Entwicklungsstufen ganz zurücktretend, ist die Bedeutung des Mundes für die erste Raumauffassung. Als der einzige Körperteil, der vom ersten Tage an eine spezialisierte Tätigkeit (das Saugen) vollführt, hat der Mund Gelegenheit, fortwährend Tasteindrücke zu empfinden, die daher früher als bei irgendeinem anderen Organ eine relative Deutlichkeit und Vertrautheit gewinnen werden. Dieser Urraum ist eine Art Mittelding zwischen Eigenraum und Außenraum; denn der fremde Gegenstand muß ein wenig in die Sphäre des Eigenraumes hineinreichen, um ertastet zu werden. Nach wenigen Wochen wird der Mund sogar zum Greiforgan: wird die Wange des Kindes mit der Brustwarze berührt, so strebt der geöffnete Mund dem Reizobjekt entgegen; der Kopf wird gedreht, bis die Brustwarze erfaßt ist. Die Vorherrschaft auf dem Gebiet des Tastens wahrt sich der Mund noch lange, wenn bereits andere Organe tätig geworden sind; führt doch der Säugling später jeden Gegenstand, dessen er habhaft werden kann, in den Mund! Gewiß mag hierfür die

Eßlust ein Hauptgrund sein, zugleich aber leistet der Mund doch die Aufgabe, daß die noch neuen und unklaren Eindrücke der anderen Organe (Hand und Auge) durch die vertrauteren und genaueren Tastempfindungen des Mundes geklärt und gesichert werden. So ist der Mund längere Zeit das Kontrollorgan für anderweitig gewonnene Raumerlebnisse.

Gleich in den ersten Lebenswochen aber wird auch der Naheraum dem Kinde zugänglich, und zwei bis drei Monate bleibt die Raumbeherrschung des Kindes so gut wie ganz auf diesen beschränkt. Er besteht ungefähr aus einer Halbkugel, die sich um den Kopf als Zentrum mit einem Radius von etwa einem Drittel Meter nach vorn erstreckt; was darüber hinausliegt, bleibt zunächst noch außerhalb der sensorischen und motorischen Raumbeherrschung.

Die bereits in den ersten Lebenstagen funktionierenden Hinwendungsinstinkte (s. S. 36) beziehen sich fast ausschließlich auf diesen Nahraum. Das Hindrehen des Kopfes nach der um wenige Zentimeter entfernten Mutterbrust, die durch den Geruch bemerkt wird, zeigt dies ebenso wie das Verfolgen blinkender Gegenstände mit den Augen, das nur dann eintritt, wenn die Objekte dicht vor das Gesicht gebracht werden.

Das Hauptorgan des Nahraums aber ist die Hand.

Im Anfang ist die Hand noch nicht Werkzeug, sondern passives Objekt der Wahrnehmung: sie wird kennen gelernt mit Hilfe der anderen Organe, Mund und Auge. Durch das oft stundenlange Saugen an den Fingern müssen ja im Urraumorgan spezialisiertere Tastwahrnehmungen gerade von diesem Körperteil erzeugt werden; andererseits spielt das wachliegende Kind viertelstundenlang mit den Händchen vor seinen Augen, dreht sie hin und her, spreizt, schließt und öffnet die Finger und erhält dadurch die mannigfachsten optischen Eindrücke. Da kein anderes Objekt in dieser Zeit so häufig im optischen Nahraum des Kindes ist, so wird sicherlich das erste Auffassen der optischen Formen ganz vorwiegend an der eigenen Hand geübt.

Nun aber wird die Hand selber Werkzeug, und zwar in zwei Etappen. Zuerst finden nur taktil-motorische Reaktionen statt: d. h. Tasteindrücke, die der Hand appliziert werden, lösen motorische Impulse aus. Was dem Kinde in die Finger gegeben wird oder zufällig in Berührung mit ihnen gerät, wird umfaßt, gekratzt, gedrückt. So werden die Objekte, die in den Nahraum treten, ihrer Form nach zwiefach kennen ge-

lernt: optisch als zweidimensionale Gebilde, taktilmotorisch als dreidimensionale Körper. Durch fortwährende Wiederholung dieser Doppeleindrücke stiftet das Kind optisch-taktile Assoziationen: es lernt, daß die Dinge, die rund oder eckig, schmal oder breit aussehen, sich zugleich kugelig oder kantig, dünn oder dick anfassen — so sind denn diese Zuordnungen zwischen optischer und taktiler Raumform zweifellos erworbene.

Die zweite Etappe besteht im Hinstreben der Hand zu einem Gegenstand, der noch nicht in Kontakt mit ihr ist. Aber wenn auch der allgemeine Impuls zum Greifen auf einer angeborenen Anlage beruhen muß, ist doch die Greifrichtung — also die Assoziation zwischen der Stelle im sichtbaren Raum, die ein Objekt einnimmt, und der Bewegung, die nötig ist, um die Hand an jene Stelle zu bringen, wieder empiristisch zu erklären. Erst wenn in zahllosen Fällen die Hand zufällig an denselben Ort im Nahraum gekommen ist, der von einem sichtbaren Objekt eingenommen wird, gelangt das Kind dazu, seine Handbewegung auf sichtbare Objekte einzustellen; und es vergeht wieder einige Zeit, ehe aus den unsicher herumirrenden Greifbemühungen ein direktes und zielsicheres Hinstreben der Hand zu dem gesehenen Gegenstande wird. Diese Greifsicherheit wird gewöhnlich erst nach Ablauf des ersten Vierteljahres errungen.

Bemerkenswert ist, wie sich auch in diesen späteren Phasen noch immer der Mund am Greifen beteiligt. Oft genug strebt das Kind einem im Nahraum sichtbaren Objekt nicht mit der Hand, sondern unmittelbar mit dem aufgesperrten Mund entgegen; hierbei wird unter großer Anstrengung der Kopf weit vorgestreckt[1].

Etwa um dieselbe Zeit entwickelt sich auch die Auffassung der Schallrichtung. Wird das Kind hintereinander von verschiedenen Seiten angerufen, so wendet es jedesmal den Kopf nach der entsprechenden Richtung; auch bei Türenschlagen, Hundegebell, Ertönen von Schritten dreht es sich zur Schallquelle hin.

Sobald das Kind greifen kann, hat man Gelegenheit, Studien über seine Tiefenwahrnehmung zu machen. Unsere eigenen Beobachtungen stehen im Widerspruch zu der häufig wiederholten Anschauung, daß ursprünglich das Kind alle

[1] Dieses „Mundgreifen" hat besonders Dix betont, der sich im übrigen auf Grund seiner Beobachtungen genau meiner oben gegebenen Schilderung der Entwicklung anschließt.

sichtbaren Objekte, nahe wie ferne, unterschiedslos nebeneinander liegend sehe und daher auch wahllos nach den fernen ebenso greife wie nach den nahen. Dieses, vielleicht für operierte Blindgeborene zutreffende Stadium ist beim normalen Kinde unserer Erfahrung nach nicht zu beobachten[1]. Solange die Raumsphäre des Kindes auf den Nahraum beschränkt ist, sind es tatsächlich nur die nahen Objekte, die seine Aufmerksamkeit und seine Bewegungsimpulse auf sich lenken. Ferne Objekte werden in dieser Zeit gewöhnlich überhaupt nicht bemerkt, da Akkomodation und Konvergenz auf sie noch nicht eingestellt sind; ihre diffusen Eindrücke bilden den unbestimmten Hintergrund für die deutlich gesehenen und beobachteten Nahobjekte, werden aber nicht selber zu Wahrnehmungs- und Strebungszielen. Eine Ausnahme bilden höchstens leuchtende Gegenstände (Mond, Lampe), aber auch diese durchaus nicht in der oft behaupteten Weise. Das „Greifen nach dem Monde" ist von uns niemals beobachtet worden. Möglicherweise haben hier andere Beobachter nicht genügend unterschieden zwischen der Ausdrucksbewegung des Verlangens, die durch den reizvollen Anblick des Leuchtens unabhängig von seiner augenblicklichen Erreichbarkeit ausgelöst wird, und der Zweckbewegung des Greifens, die die Voraussetzung der Reichnähe in sich schließt.

Die Erkenntnis der Dinge auf dem Wege des Greifens stellt einen langen und intensiven Lernprozeß dar, der von groben und einfacheren Aufgaben zu immer schwierigeren fortschreitet. Ein besonders wichtiges Kapitel bilden hierin die nicht greifbaren Objekte. Es sind dies erstens solche, welche wegen ihrer Entfernung nicht erreichbar sind — worüber weiter unten gesprochen wird —, sodann aber jene merkwürdigen Erscheinungen, die, obgleich nahe genug, dennoch dem Zugreifen einen unüberwindlichen Widerstand entgegensetzen. Welche Feinheiten in der Konstellation und Beschaffenheit des Räumlichen lernt das Kind gerade durch diese negativen Bemühungen kennen!

Da sieht es leuchtende, farbige Flecke; es will sie erfassen und trifft auf eine glatte Fläche, auf der sich die Farbenflecke absolut nicht anders anfühlen als die Umgebung. Das ist seine

[1] Neuerdings sind unsere Feststellungen von Dix bestätigt worden (Körp. und geist. Entwicklg. eines Kindes. I. Instinktbewegungen, S. 14/15), und auch Scupins Aufzeichnungen scheinen mit ihnen im Einklang zu stehen.

erste Begegnung mit bildhaften Darstellungen. — Oder es will nach einem Objekt greifen und stößt schon, ehe die Hand nur herangekommen ist, an einen glatten, nicht sichtbaren Widerstand: so wird ihm an Fenster- und Türscheiben die Durchsichtigkeit vertraut. — Oder es bekommt ein glattes Ding in die Hand, es sieht darin ein Gesicht, aber kann dies weder von vorn noch von hinten herum ergreifen: so ist es den Rätseln des Spiegels begegnet. — Und weiter die Sonnenstäubchen, die einen scharf abgegrenzten Streifen bilden und sich doch nicht fassen lassen; der Wasserstrahl, der beim Baden aus dem Schwamm herunterrieselt und immer wieder beim Zugreifen entwischt; der Schatten, der Lichtreflex, die bei Berührung sofort zerplatzende Seifenblase — all diese Phänomene, die nicht sowohl auf einer Übereinstimmung als auf einer Unstimmigkeit zwischen Gesichts- und Tasteindruck beruhen, sie werden im zweiten Halbjahr allmählich beachtet und schließen sich der Welt des Massiven, Festen und Greifbaren als eine zweite Gruppe von Erfahrungen an.

Im Laufe des zweiten Vierteljahres beginnt sich der Fernraum dem Auge zu öffnen. Konvergenz und Akkomodation stellen sich auf Entfernungen von mehreren Metern ein, und bald erweitert sich der Perzeptionsradius des Auges immer mehr. Das Kind sieht und beobachtet beim Spazierenfahren oder vom Fenster aus die Passanten und die Wagen, erkennt die zur Tür hereintretende Mutter und die Flasche in ihren Händen, blickt sich suchend um nach neuen Eindrücken, die seine Sehlust befriedigen können. Aber auch jetzt findet nicht jene vermeintliche wahllose Nebeneinandersetzung der Fern- und Nahobjekte im Gesichtsfelde statt; vielmehr ist mit der Eröffnung des Fernraumes auch der Wahrnehmungsunterschied für Nah und Fern da, dessen sofortiges Auftreten psychologisch übrigens sehr wohl verständlich ist. Während der Nahraum-Epoche hatte das Kind nur solche optischen Objektbilder gehabt, die mit starken „Nähe-Zeichen" verknüpft waren: mit den kinästhetischen Empfindungen starker Konvergenz und Akkomodation und mit großer Verschiedenheit der beiden Netzhautbilder; nur Gesichtseindrücke, welche diese charakteristischen Begleiterscheinungen besaßen, waren zu Greifbewegungen in Zuordnung getreten. Nun liefert der Fernraum Eindrücke mit schwachen Konvergenz- und Akkomodationsempfindungen und mit geringer Abweichung der

Doppelbilder; es fehlt also das Assoziationsglied zu den Greifimpulsen, und diese werden daher nicht ausgelöst. So kommt als primitivste optische Tiefenschätzung die Unterscheidung zwischen Nah (= in Greifnähe) und Fern (= außer Greifnähe) schon im ersten Lebenshalbjahre zustande.

Als Beweis für die Deutlichkeit dieser Scheidung diene ein Experiment, das wir in gleicher Weise und mit identischen Erfolgen bei unseren drei Kindern im Alter von etwa sechs Monaten angestellt haben. Wenn das Kind behaglich in seinem Wagen auf dem Rücken lag, wurde ihm langsam ein blinkender Gegenstand (Taschenuhr) von oben genähert. Das Kind starrte auf das sich nähernde Objekt und streckte seine Ärmchen nach oben, aber hielt sie weit geöffnet (also Bewegung des Verlangens, nicht des Greifens). Sobald jedoch die Uhr in Greifnähe gelangt war, schnellten die Händchen zusammen und griffen zu. Der Versuch konnte bei jedem Kinde oft hintereinander mit immer gleichem Erfolge wiederholt werden.

In eigenartigem Gegensatz zu dieser Sicherheit in der Entfernungsschätzung steht eine große Unsicherheit in der Größenschätzung. Sie ist freilich nicht verwunderlich, da ja ein sichtbares Objekt je nach der Entfernung verschieden groß erscheint; man müßte also den Größeneindruck mit dem jeweiligen Entfernungseindruck assoziieren, um zu einem Urteil über die richtige Größe zu kommen. Natürlich bildet sich diese verwickelte Assoziation erst sehr allmählich im Kinde, und so werden Täuschungen wie die folgende begreiflich:

Günther 0;7: „Die Schwester besitzt eine winzige Puppenmilchflasche mit Saugpfropfen; ihre Höhe beträgt vielleicht den 15. Teil einer wirklichen Flasche. Als nun einmal der Knabe hungrig war und seine Flasche erwartete, wurde ihm aus Scherz die Puppenflasche gezeigt. Da geriet er in größte Aufregung und schnappte nach der Flasche, als ob sie die wirkliche wäre."

In positiver Hinsicht ist die Beobachtung noch deswegen lehrreich, weil sie zeigt, wie sicher schon die Erkenntnis der Form um diese Zeit ist und wie wenig diese Erkenntnis von der absoluten Größe abhängt.

Wie die Eroberung des Nahraums eine sehr unvollkommene war, so lange das Kind sich den optischen und taktilen Eindrücken nur hingab und nicht zugreifen konnte, so ist auch die Eroberung des Fernraumes höchst unvollständig, so lange das Kind passiv warten muß, bis die fernen Eindrücke an sein Auge gelangen. Vollendet wird die Entwicklung erst dadurch, daß das Kind den Fernraum und die in ihm liegenden

Hindernisse aktiv überwindet. Dies geschieht auf mehrfachem Wege.

Der Fernraum bietet zunächst weit mehr als der Nahraum Sehhindernisse. Die hintereinander liegenden Gegenstände verdecken sich gegenseitig; ein eben noch sichtbares Objekt verschwindet plötzlich hinter einem anderen. Im dritten Lebensvierteljahr gibt sich das Kind nicht mehr einfach mit diesem Verschwinden zufrieden, sondern beginnt zu suchen; und um 0;9 ist es so weit, durch höchst zweckmäßige eigene Veranstaltungen die Sehhindernisse zu beseitigen. Besonders häufig ist es um diese Zeit, daß das Kind alle ihm zugänglichen Gegenstände unermüdlich zum Wagen hinauswirft und sich, wenn sie hinter dem Wagenrand verschwunden sind, aufrichtet und hinüberbeugt, um sie wiederzusehen. (Von Scupin allerdings schon viel früher, 0;4½, berichtet. I, S. 14.) Noch merkwürdiger mutete uns folgende Beobachtung an, die wir bei einem unserer Mädchen und genau im gleichen Alter bei unserem Knaben machten:

Hilde 0;9: „Als das Kind heute von einer am Wagenende stehenden Person, die durch das hohe Deckbett unsichtbar blieb, angerufen wurde, nahm es mit beiden Händchen das störende Bett und zog es etwas hinab, anscheinend, um den Rufer sehen zu können. Der Versuch wurde wiederholt, und nach längerem Rufen reagierte H. stets in gleicher Weise darauf, ebenso, wenn von links oder rechts her der Ruf ertönte. Sie zog das Bett immer auf derjenigen Seite herunter, von der der Laut ertönte; am schwersten gelang es ihr — wenn der Rufer zu ihrer Linken stand — mit der linken Hand."

Sodann aber sind die Gegenstände des Fernraumes dem Greifen entzogen; und dieses Hindernis bereitet dem Kinde besondere Qual. Das bloße Sehen genügt ihm nicht, es will das Gesehene haben; erst was es mit Händen halten kann, ist ganz sein; erst so wird aus dem bloßen Augen-„Schein" greifbare Wirklichkeit. So wie der Mund das Ur-Kontrollorgan für Hand und Auge im ersten Halbjahr war, so wird jetzt die Hand das Kontrollorgan für das Auge — und bleibt es, wenn auch in abgeschwächter Form, für alle weitere Zeit.

Der Fernraum wird also dadurch erst eigentlich erobert, daß er in Nahraum verwandelt wird, und hierzu dient dem Kinde die eigene Fortbewegung. Im zweiten Lebenshalbjahre gibt es außer den ersten Vorstadien und Anfängen des Sprechens nichts, was das Kind so in Anspruch nähme, wie das Hinstreben in die Ferne. Kriechend, rutschend und schließlich laufend gelangt es dazu, die Objekte der Ferne sukzessiv in seinen Nah-

raum hineinzubringen. Nun kann sich auch erst eine sicherere Entfernungsschätzung auf größere Distanzen entwickeln. Das Kind erlebt immer wieder, wie lange es kriechen oder wieviel Schritte es machen muß, um zu einem Gegenstand zu gelangen, und verbindet so allmählich das optische Bild, das der Gegenstand aus einem gewissen Abstand hervorruft, mit eben diesem Bewußtsein der zu seiner Erreichung nötigen Kraftanstrengung. Damit geht dann die Vervollkommnung der Größenschätzung Hand in Hand, da sich ja nun die optisch wahrgenommene Größe mit der dazugehörigen Distanz immer fester assoziiert. Infolgedessen kommen solche Größentäuschungen, wie wir sie oben erwähnten, innerhalb des Raumes, den das Kind durch eigene Bewegung durchmessen kann, nicht mehr vor.

So ist gegen Ende des ersten Lebensjahres die Roharbeit in der Eroberung des wirklichen Raumes der Hauptsache nach geleistet. Das Kind kann die räumlichen Merkmale der Dinge: ihre Lage, Entfernung, Form und Größe ungefähr auffassen und sich richtig auf sie einstellen. Es unterscheidet nah und fern, groß und klein, rund und eckig, oben und unten, vorn und hinten — kurz, es hat im großen und ganzen eine Raumwahrnehmung, die zwar noch zahlreichen Täuschungen unterliegt und in den folgenden Jahren verfeinert, geklärt, ausgestaltet werden muß, aber doch nicht mehr um prinzipiell neue Merkmale bereichert wird.

Kapitel VI.

Gemütsbewegungen des ersten Lebensjahres.

1. Lust und Unlust und ihr Ausdruck.

Wir hatten früher gesehen, daß wir schon den ersten dumpfen Bewußtseinszuständen des Neugeborenen eine gewisse Gefühlsbetonung zuerkennen müssen, und daß von den beiden Gefühlsrichtungen die Unlust zunächst intensiver sei als die Lust, zum mindestens sehr viel deutlicher nach außen hervortrete. Die gewaltige Entwicklung des Gemütslebens im ersten Jahre bekundet sich erstens in einer Verschiebung der normalen Gefühlslage zur Lustseite hin, zweitens in einer ständigen Vermannigfachung und Verfeinerung der Gefühlsregungen.

Das Wort Schillers vom „glücklichen Säugling" trifft zum mindestens für das gesunde und wohlbehütete Kind zu. Ge-

wiß gibt es unlustvolle Gemütsbewegungen von mancherlei Art: Hunger, Müdigkeit, Schmerz, Ärger, Wut, Enttäuschung, Furcht, Trotz, aber sie sind doch nur akute Unterbrechungen einer chronischen Behaglichkeits- und Freudigkeitsstimmung.

Wenn ein halbjähriges Kind eine Stunde im Tage weint und schreit, so ist es schon ziemlich viel; die übrige wache Zeit aber ist dann von jauchzendem Lebensgefühl, der Aufnahme wohlschmeckender Nahrung, behaglichem Lallen, eifrigem Spielen, lustvollem Strampeln, staunendem Beobachten, Freude über die lieben Gesichter, die es umgeben, erfüllt — eine sonnige Zeit mit wenigen Wolken!

Es gehört zu den schönsten Erlebnissen junger Elternschaft, die ersten Ankündigungen der Lustzustände im Kinde zu beobachten: zuerst nur den etwas gesteigerten Glanz der Augen, ein leises Hochziehen der Mundwinkel, dann vereinzelte leise, summende Behaglichkeitslaute, das ausgesprochene Lächeln, das richtige laute Lachen und endlich das krähende Jauchzen und vergnügte Lallen — eine Stufenleiter der Ausdrucksbewegungen, die schon im zweiten und dritten Lebensmonat durchlaufen wird. Hier tritt uns bereits spezifisch Menschliches in dem Säugling entgegen, der sonst noch auf fast animalischer Stufe steht; denn das Tier kennt kein Lächeln und Lachen. Später kommen noch andere Ausdrucksformen der Lust hinzu, insbesondere Hinwendungsbewegungen zu dem lusterregenden Gegenstand: das Sichanschmiegen, das weite Öffnen der Ärmchen, das Sichfestkrallen in Haar und Bart geliebter Personen und anderes mehr.

Aber auch die Unlustäußerungen differenzieren sich. Das zunächst so eintönige Schreien — gewöhnlich in den Lauten *uae uae* — ist nach einigen Wochen schon so nuanciert, daß die Mutter erkennen kann, ob der Grund in Schmerzen, Hunger oder Nässe liegt; auch treten nun die spezifisch menschlichen Tränen auf (bei manchen Kindern schon im ersten Monat, bei anderen sehr viel später). Zuweilen steigert sich das Schreien zu wahren Paroxysmen, in denen das Kind blaurot im Gesicht wird, die Stimme sich überschlägt oder vorübergehend ganz versagt. Andererseits erhalten nun auch leisere Unlustgrade allmählich ihre Ausdrucksformen in der Senkung der Mundwinkel und im ängstlich starren Ausdruck des Auges; oft kann man es deutlich beobachten, wie sich diese Mienenbewegungen langsam verstärken, um dann plötzlich in ein regelrechtes Schreiweinen überzugehen. Daneben finden wir bei dem

größeren Säugling das Wimmern, aber auch artikuliertere Laute, die bei Hunger oder Schmerz oder im gierigen Begehren ausgestoßen werden; hier spielen im zweiten Halbjahre die Lautkomplexe *ham ham* und *mam mam* eine besonders große Rolle. Ja sogar das Lallen, das im allgemeinen ein Zeichen der Behaglichkeit ist, kann unter Umständen einen ärgerlich scheltenden, also deutlich unlustvollen Ton annehmen.

Endlich gibt es eine Reihe ausgesprochener Abwendungs- und Abwehrbewegungen, welche die Unlust ebenso begleiten, wie die Hinwendungsbewegungen mit der Lust verbunden sind. Das Kind schaudert zurück vor unangenehmen Sinnesreizen; es dreht sich fort und versteckt sein Gesichtchen vor fremden Personen; es stößt im Ärger die dargebotenen Gegenstände von sich, wirft sich in der Wut hintenüber oder macht den Rücken so steif, daß es nicht gebändigt werden kann.

Alle diese frühen Ausdrucksbewegungen haben instinktiven Charakter; es ist an ihnen — im Gegensatz zu später auftretenden — nichts Konventionelles und Angelerntes. Man vergleiche in dieser Hinsicht das Sichanschmiegen als angeborenen Ausdruck der Zärtlichkeit mit dem erst schwer erlernbaren Küssen, oder das Wegwenden des Kopfes als Zeichen der Verweigerung mit dem späteren Kopfschütteln.

Eine recht anschauliche Schilderung dieser mannigfachen Ausdrucksbewegungen aus der Mitte des ersten Lebensjahres finden wir bei Scupin.

0;5½: „Bubi saß im Wagen, wir lasen, er war also darauf angewiesen, sich mit sich selbst und seinem Spielzeug zu beschäftigen, doch paßte ihm dies offenbar nicht, das Spielzeug wurde beiseite geworfen, und der Knabe sah uns erwartungsvoll an. Da wir uns nicht rührten, begann er zu räsonieren: „*Tä, agga, atta — awa, mamm ham.*" Kein Erfolg! Nun stieß er ungeduldige Ächztöne aus, streckte den Körper hartnäckig gerade, warf sich mit plötzlichem Ruck nach vorn, und sofort wieder, sich steif machend, zurück; er machte mit diesen Bewegungen den Eindruck unglaublichen Eigensinns. Als wir auch darauf noch nicht reagierten, ertönte plötzlich ein langgezogener Quietschton auf „*i*", unser Sohn aber saß mit dunkelrotem Köpfchen und geballten Fäustchen da, die zusammengekniffenen Augen mit wütendem Ausdruck auf uns gerichtet, und strengte sich dann mächtig an, um sein nicht endenwollendes heiseres *i* hervorzuquietschen. Als das Kind nun endlich auf den Arm genommen wurde, nahm das Gesichtchen mit Blitzesschnelle einen heiter zufriedenen, ja lieblichen Ausdruck an. — Das Mienenspiel ist auch sonst ungemein mannigfaltig und drückt unverkennbar und deutlich die das Kind gerade beherrschenden Affekte aus, Zorn, Eigensinn, Furcht, Mutwille, Enttäuschung." (I S. 17/18.)

2. Die Stufenleiter der Gemütsbewegungen.

Wichtiger als die Vermannigfachung der Ausdrucksformen ist nun aber die seelische Differenzierung und Bereicherung des Gefühlslebens.

Zuunterst auf der Stufenleiter stehen hier die vegetativen Gefühle (Organgefühle). Hunger und Sattheit, Schmerz, die Unannehmlichkeit des Naßliegens, die Behaglichkeit des Gebadetwerdens sind ja Gefühlsnuancen, die bereits der Neugeborene kennt; sie behalten auch weiterhin ihre fundamentale Bedeutung. — Vor allem sind es die zur Ernährung gehörigen Gefühle, in deren primitiver und hemmungsloser Äußerung der Säugling oft an das Tier gemahnt: Wut bei nicht gleich befriedigtem Hunger, zitternde Gier beim Anblick der Flasche. Auch jene Lustzustände, die mit gewissen passiven Bewegungen des Säuglings, dem Gefahren-, Geschaukelt-, Gewiegtwerden verbunden sind, gehören zu den Organgefühlen.

Daneben aber kommen schon in den ersten Monaten diejenigen Gefühle zur Ausbildung, die an die spezielleren sensomotorischen Leistungen geknüpft sind: die Wahrnehmungs- und Tätigkeitsgefühle. Auch die erwachenden Sinnesorgane haben Hunger nach ihrer Nahrung, den Reizen; und jede nicht zu stürmische Befriedigung dieses Reizhungers wird zu einem Freudenquell für das Kind. Alles Leuchtende, Farbige, Bewegte wird mit inbrünstigem Interesse betrachtet; gleich lustvoll wirken akustische Reize, menschliche Stimmen, sanftes Singen, Klavierspielen, das Ticktack der Uhr, das Rauschen des Wassers — oder Reize des Tastsinns, wie das laue Bad, das Gestreichelt-, das Angeblasenwerden. Noch stärker aber und andauernder als diese bloß rezeptiven Gefühle sind die motorischen; das Entladen der Bewegungsimpulse ist von intensivster Lustbetonung begleitet (Zappeln, Strampeln, Lallen usw. usw.). Und wenn gar diese Tätigkeiten selbst wieder zu einer erfreuenden Wahrnehmung führen, zu recht lauten Geräuschen oder zu sichtbaren Bewegungen, so ist die Lust als zugleich sensorische und motorische auf dem Gipfelpunkt angelangt. Hier haben wir es schon mit einer regelrechten Spielfreude zu tun.

Günther **0**; 11 ½. „Spektakel macht er mit allem, was er in die Hand bekommt — das ist das schönste Spiel. Je toller, desto besser! Warum haben alle Kinder so mächtige Freude am eigenen Lärm? Ich glaube eben, weil er eigens hervorgerufen wird und weil die Kausalität so ursprünglich empfunden wird. Das Kind schafft selber etwas durch Aufschlagen mit einer Emailleschüssel auf einen Holztisch, und zwar etwas, das sich hören lassen kann! Und das Kind merkt, daß auf das Aufschlagen

sofort ein Geräusch folgt — Ursache und Wirkung! das gibt ein Lustgefühl, und selber Ursache sein, das gibt ein zweites. Sind wir hier nicht an der Quelle dessen, was auch dem Erwachsenen Lebensinhalt und Lebensfreude ist? Arbeiten und Schaffen und in den Zusammenhang der Dinge eingreifen."

Die sensorischen Gefühle sind natürlich nicht immer lustvoller Natur. Sinnesreize von zu starker Intensität (lautes Türenschlagen, ein heftiger Druck usw.) rufen Unlust und Geschrei hervor, und selbst schwächere Eindrücke können analog wirken, wenn das Kind gar nicht auf sie eingestellt ist: so wurde eines unserer Kinder, das ahnungslos im Halbtraum im Wagen lag, durch die plötzliche Annäherung des väterlichen Gesichts arg erschreckt.

Merkwürdig ist die Schreckwirkung, die zuweilen in ganz früher Zeit bei kurzen Störungen des stabilen Gleichgewichts beobachtet wird.

Eva 0; 1: „Einige Male wurde ein sonderbares Zusammenfahren bemerkt: einst, als das Kind auf dem Diwan lag und dieser beim Aufstützen des Vaters nachgab, dann öfter im Bade. Eva schlug beide Ärmchen schreckhaft in die Höhe, als fürchtete sie zu fallen oder zu versinken."

Da das Kind noch niemals die Gefahr des Fallens oder Ertrinkens kennen gelernt hat, so liegt hier ein angeborener Furchtreflex vor.

In ähnlicher Weise angeboren sind dann auch einige seltsame Idiosynkrasien der Kinder gegen gewisse Sinnesreize, bei denen überhaupt kein Grund für die schreckhafte Wirkung auffindbar ist. Wir beobachteten am Meeresstrande bei einem unserer Kinder (0;8), daß es jedesmal, wenn es den weichen Meeressand berührte, auf das heftigste zusammenschauderte — ähnlich wie mancher Erwachsene beim Berühren eines trockenen Schwammes oder eines schlüpfrigen Tieres. Zwei unserer Kinder zeigten (0;2 und 0;7) eine höchst sonderbare Angstreaktion auf langgezogene Töne, mochten diese nun einzeln dargeboten werden oder am Schluß einer Melodie, der sie sehr vergnügt zugehört hatten. Von manchen Beobachtern wird auch der schwarzen Farbe als solcher ein ähnlicher Effekt zugeschrieben; doch konnten wir dies in so früher Zeit nicht feststellen. Es wäre lohnend zu untersuchen, ob derartige Idiosynkrasien allen Kindern gleichmäßig zukommen, oder ob sie individuell variieren und ob hier die Vererbung eine Rolle spielt.

Eine weitere Sublimierung der Gemütsbewegungen erfolgt dadurch, daß die Gefühle sich nicht lediglich an den augen-

blicklichen Wahrnehmungsinhalt als solchen heften, sondern an oft dagewesene zusammenhängende Wahrnehmungskomplexe, die durch mnemische Prozesse einen besonders festen gegenständlichen Charakter gewonnen haben (Bekanntheitsgefühle). Wie das Kind die häufig gesehenen Gesichter schließlich mit lustvollen Gefühlen der Vertrautheit begrüßt (s. S. 64), so werden auch bestimmte Gegenstände mit der Zeit durch die ständige Wiederholung des gesamten optisch-akustisch-taktilen Wahrnehmungskomplexes vertraut und lieb; und so hat das Kind schon im dritten Vierteljahr „seine" Spielsachen — ein Glöckchen, eine Klapper, einen Ball, ein Püppchen — die es sehr gut kennt und deren heimliche Vertauschung mit einem anderen Objekt es übel vermerkt.

Die Bekanntheitsgefühle sind in den weitaus meisten Fällen lustbetont, doch kommen gelegentlich auch unlustbetonte vor. So kann das Wiedererkennen von Gegenständen und Personen, die früher einmal unangenehme Eindrücke hervorgerufen hatten, mit dem Gefühl der Angst verknüpft sein. Solche Angst zeigte z. B. unsere Tochter 0;6 vor einem Wattetampon, der zum Reinigen der Nase benutzt wurde, und im Alter von 0;9 vor dem Arzt. Diese auf Erfahrung beruhende Angst ist durchaus von der oben besprochenen angeborenen Furcht zu unterscheiden.

Die Bekanntheitsgefühle knüpfen sich nicht nur an Einzel-Gegenstände und -Personen, sondern schließlich an die ganze Umwelt und an die alltäglichen Geschehnisse, die am Kinde und in seiner Nähe ablaufen. In ihrer Gesamtheit bilden diese Gefühle so den dauernden Bewußtseinshintergrund des Vertrauten und Selbstverständlichen, von dem sich nunmehr alles Neue und Fremdartige durch besondere Gemütsreaktionen abhebt. Damit aber erreicht das Kind wiederum eine höhere Stufe des Gefühlslebens; denn wie die Vertrautheitsgefühle zu den mnemischen Vorgängen gehören, so führen die Fremdheitsgefühle zu den intellektuellen Prozessen.

Wenn die bekannte Gruppierung der Wahrnehmungen oder der gewohnte Ablauf der Assoziation an irgendeiner Stelle durch einen fremden Eindruck plötzlich eine Unterbrechung erfährt, so entsteht der Gemütszustand des Erstaunens. In seiner reinen Form ist das Erstaunen wesentlich ein Hemmungsphänomen: gehemmt ist psychisch der Vorstellungsfluß und das Bekanntheitsgefühl, physisch die Bewegungsfähigkeit; deshalb macht der erstaunte Mensch den Eindruck der

Starrheit. Das zweite Lebensvierteljahr bringt bereits solche Zustände der starren Verwunderung; sehr früh wirkt namentlich Musik in diesem Sinne, bald aber auch das Sehen von Personen und Gegenständen, schließlich Reize anderer Sinne.

Preyer[1] 0;5: „Als das Kind im Eisenbahnwagen sich befand und ich plötzlich, nach einer kurzen Trennung, in denselben einstieg, fixierte es mich über eine Minute lang mit offenem Munde (herabgesunkenem Unterkiefer), mit weit offenen unbewegten Augen und auch sonst völlig regungslos, das typische Bild des Erstaunens zeigend."

Scupin 0;6: „Ein Taschenspiegel wurde ihm vorgehalten, lachend und jauchzend sah er sein Spiegelbild an und griff danach. Plötzlich nahm des Kindes Blick einen forschenden Ausdruck an — es neigte sich stark zur Seite und blickte suchend hinter den Spiegel; unverkennbares Erstaunen malte sich in dem Gesichtchen, Erstaunen über das gänzliche Fehlen der sonst mit einem Gesichte zugleich wahrgenommenen Körperteile. Dann saß der Knabe einige Sekunden lang stumm da und sah uns ratlos fragend an. Wieder suchte sein Blick das Spiegelbild, und wieder neigte er sich stark zur Seite und suchte hinter dem Spiegel; man sah dem Kinde an, es stand vor einem Rätsel" (I 20/21).

Hilde 0;11: „Eben gab ich Hilde zum erstenmal einen Cake zu essen; sie benahm sich sehr drollig, als sie den Kuchen in den Mund führte. Bisher hatte sie doch (außer Flüssigem) nur ihre Finger oder Gummipuppen, bzw. sonstige widerstandsfähige Spielsachen in den Mund gesteckt. Sie nahm den Kuchen immer wieder erstaunt heraus, knabberte dann vorsichtig und ließ ihn sich endlich gut schmecken."

Die Gefühlsbetonung des Erstaunens ist nicht eindeutig; es gibt ein freudiges, ein ängstliches und ein mehr indifferentes Erstaunen; aber auch das letztgenannte hat die Tendenz, schließlich in Freude über das Neue oder in Furcht umzuschlagen.

Lustvoll wird das Erstaunen gewöhnlich dort sein, wo nach Überwindung der ersten Hemmung eine ungestörte Einstellung auf den neuen Reiz möglich wird, der nun des Kindes ganzes Interesse in Anspruch nimmt. Das völlig Neue, das zu bekannten Eindrücken in keinerlei Beziehung steht, wirkt daher gewöhnlich, wenn es überhaupt vom Kinde aufgefaßt wird, lusterregend, nicht furchterregend. Darum pflegt das Kind im ersten Lebensjahre keine Furcht vor dem Feuer und vor Tieren, auch nicht vor den Tieren des Zoologischen Gartens zu zeigen, höchstens, daß deren Gebrüll oder Geschrei eine rein sensorische Schreckaffektion auslöst.

Dagegen ist das Staunen dann meist stark unlustbetont, wenn im Eindruck Bekanntes und Fremdes gemischt ist, so daß das Bekanntheitsgefühl ebensowenig zurückgedrängt, wie be-

[1] W. Preyer „Die Seele des Kindes", 6. Aufl., S. 108.

friedigt werden kann. Das bedingt für das Kind eine Desorientierung, ein Gefühl des Unheimlichen, welches zu stärksten Furchtäußerungen führen kann. So gibt es also für das kleine Kind — das gilt auch noch für die nächsten Jahre — nicht sowohl eine Furcht vor dem Unbekannten, als eine Furcht vor dem Unheimlichen[1]. Hierdurch erklärt sich das so häufige Weinen beim Anblick fremder Personen: sie ähneln eben den Eltern und sind doch wieder anders; sie sprechen auch, aber ihre Stimme ist nicht die vertraute. Analog verhält sich das Kind beim Wiedersehen bekannter Personen, von denen es längere Zeit getrennt war: da ein Wiedererkennen nicht gleich stattfindet, so ist der Anblick fremd, aber doch nicht so neu, wie ein noch nie dagewesener; dunkle Bekanntheitsgefühle mischen sich hinein, das gibt dann die Verwirrung.

Scupin 0;5½: „Vaters Mutter, die zehn Tage lang fortgeblieben war, wurde zuerst nicht wieder erkannt. Der Knabe stieß bei ihrem Anblick und dem Klange ihrer Stimme einen furchtsamen Laut aus, saß auch regungslos mit geweiteten Augen ein paar Minuten lang auf ihrem Arm; erst dann war er mit ihrer Erscheinung wieder vertraut geworden, und sein Gesichtchen nahm den gewohnten befriedigten Ausdruck an." (I, S. 19.)

Eines der merkwürdigsten Beispiele für diese Furcht vor dem Unheimlichen beobachteten wir bei unserem Sohne 1; 0: es handelte sich um eine Puppe, „welcher die Schwester den Schopf vom Kopfe halb abgerissen hatte, so daß die Haare nun wirr und struppig abstanden und im Kopfe ein großes Loch sichtbar war. Das niedliche Gesicht der Puppe war ganz unentstellt. Diese Puppe brachte nun die Schwester einmal dem kreuzvergnügten Knaben: da erhebt er ein jämmerliches Geschrei und wendet sich mit ausgesprochenem Abscheu von der Puppe fort, um sie nur nicht sehen zu müssen. Als er wieder vergnügt geworden war, hatte eine erneute Darbietung genau den gleichen Erfolg."

Alle bisher besprochenen Gefühlsformen haben es lediglich mit dem Wohl und dem Wehe des Kindes selbst zu tun, aber es gibt auch bereits in der sprachlosen Zeit die ersten Regungen sympathischer Gefühle. Das Mitfühlen mit anderen Individuen ist ein so elementarer Vorgang, daß wir ihn bekanntlich schon bei den Tieren in ausgesprochenster Weise finden. Und wenn man sieht, wie ein Säugling von 6 oder 8 Monaten beim Anblick der Mutter jauchzend die Ärmchen nach ihr öffnet und, auf den Schoß genommen, sich an sie anschmiegt, so ist es unmöglich, dies bloß als eine egoistische Freude anzusehen, die sich in nichts von der Freude an einer bunten, blinken-

[1] Näheres über diese Furcht in Kap. Gefühlsleben.

den Spielsache unterschiede — es ist vielmehr die erste Regung eines persönlichen Gefühlverhältnisses, das sich vom Kind zu einem anderen Menschen hinüberspinnt. Hierher gehört ferner, daß das Kind in den letzten Monaten des ersten Jahres schon einer gewissen Gefühlsansteckung zugänglich ist: freundlicher, lächelnder Gesichtsausdruck, sanftes Zureden der Erwachsenen wird mit Lächeln beantwortet; unfreundliches, ärgerliches Mienenspiel, scheltendes Sprechen ruft Angst und unlustvollen Eindruck hervor. Natürlich fehlt hier zunächst noch ein wirkliches Verständnis für das Fühlen des anderen, es handelt sich vielmehr um ein instinktmäßiges Verhalten, das mit dem früher besprochenen instinktmäßigen Nachahmen auf einer Stufe steht. Aber allmählich geht doch daraus ein wirkliches Mitfühlen hervor — und ist dies nicht vielleicht schon in folgendem Falle erreicht?

Scupin 0;11½: „Als wir (die Eltern) uns heute im Scherz schlugen, schrie er plötzlich wild auf. Um zu prüfen, ob nur unser Lärmen ihn erschreckt hatte, wiederholten wir die Szene nochmals schweigend; entsetzt sah das Kind auf den Vater, dann streckte es sehnsüchtig die Arme nach der Mutter aus und schmiegte sich innig an sie an. Es machte ganz den Eindruck, als glaube der Knabe, der Mutter geschähe ein Leid, und als wäre sein Schrei nur ein Ausdruck mitleidiger Angst um sie." (I 49.)

Ein anderes Symptom des eben erwachenden Mitfühlens ist das „Abgeben", das wir bei einem unserer Kinder gerade am Schluß des ersten Lebensjahres auftreten sahen.

Hilde 1;0: „Gestern bemerkte ich zum ersten Male, daß H. den Zwieback, den ich ihr in die Hand gegeben hatte, mir an den Mund führte, immer wieder, ohne selbst an das Abbeißen zu denken. Ich tat so, als ob ich abbisse und äße, und das machte H. Freude[1]."

Allerdings gibt es auch Erscheinungen, die als das gerade Gegenstück zum Mitleid gedeutet werden können. Spielende Säuglinge lieben es, sich in den Bart des Vaters, das Haar der Mutter einzukrallen, die Wangen zu zerkratzen, in die Augen zu greifen; und selbst Schmerzensschreie der so Mißhandelten werden oft mit lautem Jubel beantwortet. Aber wir haben deshalb durchaus kein Recht, dem Kinde von acht Monaten eine Freude an dem von ihm erzeugten Schmerz des anderen zuzuschreiben und von „grausamem" Augenleuchten und „diabolischer" Gier zu sprechen (Scupin I 30/31). In Wirklichkeit liegt nur eine derbe und unbekümmerte Äußerung des Greifinstinkts vor; das Kind ist ahnungslos, daß sein täppisches Zufassen Schmerz verursacht.

[1] Weitere Literatur über Mitleidsäußerungen im ersten Lebensjahre sind zusammengestellt bei: W. Boeck, Das Mitleid bei Kindern, S. 28.

Zum Schluß sei ein kleiner Ausschnitt aus dem wirklichen Tun und Treiben eines Kindes gegen Ende des ersten Lebensjahres gegeben.

Idelberger[1] hat bei seinem Sohn 0;11 eine ganze Stunde lang alles aufgezeichnet, was das Kind getan, geäußert und an Begehrungen und Gemütsbewegungen bekundet hat. Wir geben hier nur den Hauptinhalt einer Viertelstunde wieder; aber auch schon daraus läßt sich dreierlei entnehmen: 1. die fast absolute Vorherrschaft der Willens- und Affekttätigkeiten gegenüber den noch sehr geringen intellektuellen Funktionen; 2. die überraschende Mannigfaltigkeit in Art und Richtung der Gemütsbewegungen (jene Viertelstunde zeigt uns Freude und Trauer, Neugier und Verwunderung, Zorn und Mißfallen, Gier und Abwehr); 3. die Sprunghaftigkeit und Zusammenhangslosigkeit des psychischen Lebens, die Unfähigkeit zu einer längeren Aufmerksamkeitskonzentration und zu kontinuierlicher Verfolgung eines Interesses.

(6 Uhr 10 Minuten abends): „Macht *„ch-ch"* vor Freude — greift ins Innere der Nähmaschine — hebt ein Streichholzschächtelchen vom Boden auf — wirft es wieder hin — fällt hin und weint — rupft an den Haaren des auf dem Boden liegenden Dachsfelles — spricht *„wauwau"* — will aufgehoben werden — macht ein erstauntes Gesicht — hebt den Zeigefinger und spricht *„ö-ö"* — stößt vor Freude den Laut *„ch"* hervor — will das hölzerne Milchkännchen haben — reckt die Ärmchen, um auf den Schoß der Mama gehoben zu werden — will in die Schlafstube sehen, nachdem er von dort her einen Laut gehört hat — klopft mit einem Fuße auf den Boden — guckt nach Frau St. und spricht *„bw-bw"* — kaut an seinen Fingern — will die Holzspielsachen haben — schreit vor Zorn — will die Spielsachen haben — weint — zeigt nach einer kleinen Schelle und spricht *„ö-ö"* zum Zeichen, daß er dieselbe haben möchte — blickt mit Verwunderung auf ein rollendes Rasselchen — will dasselbe haben — will nicht das gereichte Stück Apfelsine nehmen — wehrt ab — will vom Boden aufgehoben werden — will laufen — weigert sich wiederholt, das dargereichte Apfelsinenstück zu essen — nimmt und versucht es — verzieht das Gesicht bei dem sauren Geschmack — ißt — will noch ein Stück haben." (6 Uhr 25 Minuten.)

[1] Z Pd Ps 5, 242 ff., 1913.

Dritter Abschnitt.

Die Sprachentwicklung[1].

In den ersten Lebensmonaten erheben sich die Tätigkeiten des Menschenkindes noch fast gar nicht über die Leistungen des Tieres, ja in manchem, namentlich in der Ausbildung der Instinkte, ist das Tierjunge dem Menschenjungen überlegen. Aber schnell überwindet die Entwicklung des Menschen jene tierische Phase; und am Ende des ersten Lebensjahres erwirbt sich das Menschenkind jene beiden Fähigkeiten, die schon immer als Hauptunterschiedsmerkmale zwischen Mensch und Tier aufgestellt wurden: den aufrechten Gang und die Sprache. Der aufrechte Gang gibt, wie wir sahen, der Eroberung der sinnlich-räumlichen Umwelt einen gewissen Abschluß; die Sprache aber eröffnet nun dem Kinde die höhere Welt des Geistigen. Das Sprechenkönnen verleiht seinen Beziehungen zu den Mitmenschen eine ganz andere Mannigfaltigkeit; die Sprache wird zum Werkzeug einer gewaltigen Entwicklung seines Vorstellungs-, Gefühls- und Willenslebens; sie macht endlich alles wirkliche Denken: Verallgemeinern und Vergleichen, Urteilen und Schließen, Kombinieren und Verstehen erst recht eigentlich möglich.

---

[1] Dieser Abschnitt steht in engen Beziehungen zu dem Buche Clara und William Stern, „Die Kindersprache". Gerade wegen der großen Ausführlichkeit, mit der dort das Problem des kindlichen Sprechens behandelt worden ist, glaubte ich mich hier mit um so knapperen Umrissen des Wichtigsten begnügen zu dürfen. Zur bequemeren Orientierung für etwaiges weiteres Studium ist überall auf die entsprechenden Abschnitte der Monographie verwiesen worden. — Gar nicht berücksichtigt werden konnten hier die individuellen Sprachgeschichten zweier unserer Kinder, die den ersten Hauptteil des genannten Werkes bilden.

In diesem war die ganze bis 1907 erschienene Literatur über Kindersprache verarbeitet. Von späteren Publikationen ist vor allem die wertvolle und lückenlose Serie von Aufzeichnungen zu nennen, die Scupins über die Sprachentwicklung ihres Sohnes gemacht haben.

Wird schon hierdurch die besondere Aufmerksamkeit gerechtfertigt, die alle Kindespsychologen gerade der Sprachentwicklung widmeten, so mußte ein anderer Umstand das Interesse an dieser Erscheinung noch erhöhen: die Leichtigkeit und Schnelligkeit, mit der der sprachliche Lernprozeß abläuft. Welche Mühe muß später in der Schule auf das Erlernen einer zweiten Sprache verwandt werden, ohne daß doch selbst eine vieljährige Übung zu einer wirklichen Beherrschung führte, — dem Kinde von 2—3 Jahren dagegen scheint die Sprache seiner Umgebung anzufliegen; ohne je Vokabeln zu lernen oder Grammatik zu treiben, macht es von Monat zu Monat die erstaunlichsten Fortschritte, und wenn es 4—5 Jahre alt geworden, kann es sich über alles, was in seinen Interessenkreis gehört, mühelos verständigen und seinen reichen Vorstellungs- und Denkinhalten angemessenen Ausdruck geben.

Besonders reizvoll wird nun aber das Sprechenlernen noch durch einen dritten Umstand. Die „Kindessprache" erweist sich nicht nur als eine unvollkommene Vorstufe der Vollsprache, sondern als ein eigenartiges Gebilde, gleichsam als ein „Dialekt", der seine eigenen sprachlichen Gesetze, ja geradezu seine besonderen Schönheiten hat. Gewisse Züge des Kindesdialekts sind sogar von internationaler Gemeinsamkeit und weisen dadurch hin auf elementare Urerscheinungen alles Sprechens überhaupt, wie sie in den uns bekannten konventionellen Sprachen kaum mehr zu erkennen sind. So wird das Studium der Kindessprache auch dem Linguisten für Probleme der allgemeinen Sprachentwicklung bedeutungsvoll.

Kapitel VII.

Vorstadien und Anfänge des Sprechenlernens[1].

1. Vorstadien.

Man rechnet als Beginn des Sprechens gewöhnlich jenen Augenblick, in welchem zum ersten Male eine Lautäußerung mit dem Bewußtsein ihrer Bedeutung und der Absicht der Mitteilung verbunden auftritt. Allein dieser große Moment hat eine Vorgeschichte, die eigentlich bis auf den ersten Lebenstag zurückgeht. Und zwar liegen die Vorstadien teils auf dem Gebiete des Ausdrucks, teils auf dem des Eindrucks.

[1] Kindersprache. Kap. XI/XII.

Die Ausdrucksbewegungen besprachen wir schon[1]; ihre lautlichen Formen, das Schreien und Lallen, sind die wichtigsten Vorübungen des Sprechens. Es üben sich hier nicht nur die verschiedensten Artikulationen, sondern es stiften sich bereits Assoziationen zwischen gewissen Stimmungslagen und dazugehörigen Lautkomplexen, wenn das Kind auch noch nicht imstande ist, den Laut als ein „Zeichen" für die gleichzeitige Gefühlsnuance aufzufassen. Der Drang des Kindes zu diesen Übungen der Stimmorgane ist so groß, daß er nicht einmal die akustische Rückwirkung nötig hat; auch das taubstumme Kind lallt ganz ähnlich wie das hörende, so daß das Gebrechen des Kindes längere Zeit unbemerkt bleiben kann.

Die Eindruckswirkungen, welche die Sprache vorbereiten, sind doppelter Art.

Der im zweiten Halbjahr so stark sich entwickelnde Nachahmungstrieb führt dazu, daß alle möglichen Geräusche, so auch viele von anderen Menschen vorgesprochene Silben und Silbenverbindungen, wiederholt werden; und wenn auch diese Echolalie zunächst noch ganz verständnislos erfolgt, so bereichert sie doch den Schatz des Kindes an Lauten, Lautverbindungen, Rhythmisierungen usw., also das Rohmaterial für die künftige Sprache.

Auf eine Gruppe anderer sprachlicher Eindrücke reagiert das Kind aber nicht mit Nachahmungen, sondern mit „verständnisvollen" Handlungen; es sind jene ebenfalls schon erwähnten Dressurkunststücke: das Hinwenden zu einem Gegenstand bei dessen Benennung, das Zusammenklappen der Händchen auf die Aufforderung: mach mal patsch, patsch, usw.

So nähert sich das Kind der Sprache von drei Seiten her: von der Ausdrucksbewegung des Lallens, dem sinnlosen Nachahmen und dem Verstehen des Gesprochenen. Sobald einmal diese ursprünglich getrennten Funktionen zur Einheit zusammentreten, hat das eigentliche Sprechen begonnen. Beispiele für diese drei Wege:

Das Kind hat vielleicht schon monatelang *mamam* gelallt und damit dem Hörer sogar bereits eine gewisse Stimmungslage (etwa Hunger oder Sehnsucht) objektiv verraten; aber aus dem Lall-Laut wird ein Lall-Wort, also Sprache, wenn es mit *mamam* subjektiv einen Inhalt verbindet — wobei es nicht darauf ankommt, ob dieser Inhalt der konventionelle

[1] Vergl. S. 76 f.

(die Mutter) oder ein anderer (etwa das Hungergefühl) ist. — Oder das Kind hat *dedda* (Bertha) mechanisch nachgesprochen, wenn man es ihm vorsagte, bis es dann eines Tages beim Wiederaussprechen des Wortes auf das Mädchen hinblickt, das diesen Namen trägt. — Oder drittens: das Kind hat schon längere Zeit für das Wort *ticktack*, ohne es selber zu sprechen, Verständnis bewiesen, indem es sich beim Hören des Wortes zur Kaminuhr umdrehte. Wird das Wort endlich vom Kinde zum erstenmal gesprochen, so tritt es gleich sinnvoll auf.

2. Zeitliche Verhältnisse der Sprachanfänge.

Der Zeitpunkt dieser Sprachanfänge pflegt um das fünfte Vierteljahr herum zu liegen; doch sind hier die individuellen Schwankungen sehr groß. Es gibt dreivierteljährige Kinder, die bereits über ein oder einige sinnvolle Worte verfügen; aber es ist auch durchaus nicht besorgniserregend, wenn ein anderthalbjähriges Kind sich noch ausschließlich mit Gebärden behilft. Sind doch diese oft so ausdrucksvoll, daß sie für die nötige Verständigung ausreichen. So viel scheint nach den bisherigen Beobachtungen festzustehen, daß Mädchen etwas früher zu sprechen anfangen als Knaben und auch bei der weiteren Entwicklung diesen Vorsprung beibehalten. Ferner lernen jüngere Geschwister gewöhnlich schneller und leichter sprechen als erstgeborene Kinder, weil diese auf Erwachsene als ihre Sprachmeister angewiesen sind, während jene die ihnen viel gemäßere kindliche Sprechweise ihren Geschwistern ablauschen können. Endlich ist es wohl unzweifelhaft, daß die Sprachentwicklung bei Kindern der niederen Schichten beträchtlich später beginnt und langsamer verläuft als bei Kindern aus gebildeten Kreisen; die Leute aus dem Volk haben eben nicht soviel Zeit und geistige Regsamkeit, um sich fortwährend mit den Kindern zu beschäftigen und auf sie einzusprechen.

Die kindliche Sprachfähigkeit nimmt nun nicht etwa, nachdem sie einmal begonnen hat, in gleichmäßigem Tempo von Tag zu Tage zu. Vielmehr tritt nirgends so sehr jenes allgemeine Gesetz der Entwicklungsperiodizität hervor, wie gerade bei den Sprachfortschritten. Zeiten der Stagnation, welche auf die Eltern zuweilen beunruhigend wirken, werden plötzlich abgelöst von Epochen rapiden Fortschritts, die dann wieder von einer Phase schleppender Entwicklung gefolgt sind.

Sehr oft zeigt sich diese Stagnation sogleich bei den ersten Sprechanfängen. Das Kind hat den sinnvollen Gebrauch eines

oder mehrerer Worte relativ frühzeitig erworben; dann aber verstreichen Monate ohne weitere Erfolge, ja zuweilen kann das schon Erworbene wieder verloren gehen. So bestand die Sprache von Preyers Sohn ein halbes Jahr lang nur aus *atta* (= fort) und *dakke* (= danke); das Wort *da* bildete $2^1/_2$ Monate lang den einzigen Inhalt der Sprache unseres Sohnes.

3. Beschaffenheit der Kindessprache in den frühesten Stadien.

Suchen wir uns an einem Beispiel zu veranschaulichen, welchen Stand und welche Besonderheiten das Sprechen des Kindes einige Monate nach jenen allerersten Anfängen zeigt. Auf Grund der Aufzeichnungen der Mutter läßt sich über unser drittes Kind Eva, als sie 1;0 bis 1;1 alt war, folgendes berichten[1]:

Zunächst über das Lallen und Nachahmen des Kindes:

„Eva ist außerordentlich lebhaft und kauderwälscht lange Erzählungen, die einen anmuten wie eine fremde Sprache — so ausdrucksvoll sind sie. Dabei hat es den Anschein, als wolle sie einer bestimmten Person etwas berichten. In dieser Art hat keins der andern Kinder gesprochen. Es ist augenscheinlich eine Nachahmung der lebhaften Konversation in unserm Kinderzimmer."

„In ihren Lallunterhaltungen tönen häufig bekannte Namen an. So hört man etwas Ähnliches wie *hilde*; *else* (Kindermädchen). Laute, die ihr viel vorgesagt werden, wie *ja ja*, *du du* mit einer spaßigen Art der Drohbewegung sind schon feste Bestandteile ihres Repertoires. Gleiches gilt von den noch sinnlos nachgesprochenen, aber sehr drollig klingenden Wörtern: „*ach wo*" und „*achherrjeh*"!

Über das Sprachverständnis heißt es:

„Man muß immer wieder staunen, weil die Entwicklung kaum zu verfolgen ist; es läßt sich in diesem Alter nicht konstatieren: heut begreift das Kind von dem Sinn des Wortes ein wenig, morgen mehr, übermorgen alles — nein, auf einmal merken wir: das Kind versteht, was wir meinen."

Der Umfang ihres Sprachverständnisses wird durch die folgenden Aufzeichnungen beleuchtet; auf alle angeführten Worte und Sätze reagierte das Kind zweckmäßig, sei es durch Hinzeigen auf den genannten Gegenstand, sei es durch Ausführung der gesprochenen Aufforderung: „*huhu* (=Flasche) *happenpappen* (=essen), *tatei* (=schlafen), *plansch-plansch* (=baden), *ba* (=spazierenfahren), *steh steh*, *nuppeln* (am Finger lutschen), *baba* (=häßlich), *mach wupp* (zieh den Finger mit einem Lutschlaut aus dem Munde), *gib mir*, *du du* (Drohung), *ater* (=Vater, für beide Eltern), *brrbrr* (=Pferd), *wauwau* (=Hund), *puppe*."

Ihr eigenes sinnvolles Sprechen endlich umfaßt bis 1;1 die folgenden Wörter:

---

[1] Die entsprechenden genauen Zusammenstellungen über unsere beiden älteren Kinder finden sich in: Kindersprache S. 18/19 und S. 85/86. Ferner sind dort S. 159 die Listen der Sprachanfänge für sämtliche Kinder zusammengestellt, über welche die Literatur berichtet.

atä (seit 0;9) für Vater und Mutter; das Wort „Mutter" spricht sie trotz häufigen Vorsagens nicht richtig nach.
puppe für ihre Puppe und abgebildete Kinder.
wauwau für ihren Spielzeughund, auch gelegentlich für abgebildete Tiere.
muh für viele Tiere im Bilderbuch und für das Schaukelpferd.
bäbä (häßlich) als richtige Reaktion auf die Aufforderung „nicht nuppeln".
hap oder *pappap* für Essen.
kuckuck beim Versteckspiel.
dudu als spaßiger Drohruf.
da beim Abgeben von ihrer Semmel.

Diese Übersicht zeigt nun einige Eigenschaften, die für die früheste Sprechzeit des Kindes charakteristisch sind.

Aus den unzähligen Worten der Umgangssprache, die das Kind fortwährend um sich herum ertönen hört, trifft sein Geist eine unbewußte Auslese, indem es die weitaus meisten noch an sich abgleiten läßt und nur einige wenige sich aneignet. Und zwar ist diese Auslese eine doppelte; eine größere Anzahl von Worten überschreitet die „Verständnisschwelle", eine kleinere Anzahl von diesen wird auch bereits über die „Sprechschwelle" gehoben. Diese Rückständigkeit des Selber-Sprechens gegen das Sprachverständnis ist zwar eine Eigentümlichkeit, die noch bis in spätere Jahre, ja bis in das erwachsene Alter hinein dauert (denn jeder von uns hat einen viel geringeren Wort- und Formenschatz im eigenen Gebrauch, als er Worte und Formen bei Lektüre, beim Hören von Vorträgen usw. zu verstehen imstande ist); aber nirgends ist die Differenz doch so auffallend wie in den ersten Sprechmonaten. Es gibt viele Kinder, die sich im Selbstsprechen außerordentlich träge erweisen, die aber dennoch gar keinen Anlaß zur Beunruhigung geben, weil ihr Verständnis für die sprachlichen Äußerungen ihrer Umgebung ein recht ausgebildetes ist. Bei diesen Kindern ersetzt dann die stark entwickelte Gebärdensprache (Mimik und Gestikulation) die noch fehlende Lautsprache.

Aber auch die Gebärde des zum Kinde Sprechenden ist von Bedeutung, indem erst sie das Verständnis vieler Worte vermittelt. Denn es gibt gewisse Gebärden, deren Sinn dem Kinde ganz unmittelbar aufgeht; treten diese nun oft mit bestimmten Worten verbunden auf, so werden schließlich auch die Worte allein zu Trägern der verstandenen Bedeutung. Wenn ein Kind lernt, auf die Worte „Nun komme doch", sich aufzurichten und der Mutter entgegenzustreben, so geschieht dies, weil

diese Worte stets an die so ausdrucksvolle Gebärde der weit geöffneten Arme geknüpft waren.

Sehr merkwürdig ist die äußere Gestalt dieser frühen Kindersprache. Sie stellt nicht etwa einen dürftigen Auszug aus der Umgangssprache dar, sondern besteht fast durchweg aus Wörtern, die jener fremd sind. Woher kommt dies?

Zunächst bewirken Gründe der Sprechtechnik, daß sich die ersten Kinderworte möglichst nahe an die schon beim Lallen geübten Lautformen anlehnen; diese bestehen fast stets im einfachen Wechsel von Vokalen und Konsonanten; und zwar überwiegt bei den Vokalen das *a* und *e*, bei den Konsonanten die Lippenbuchstaben (*b*, *p*, *m*), dann folgen die Zahnlaute (*d*, *t*), während die Gaumenlaute (*g*, *k*) und die Zischlaute (*s*, *sch*) dem Kinde noch große Schwierigkeiten machen oder ganz gemieden werden.

Aber wichtiger als diese äußeren Gründe ist ein inneres Motiv, welches dem Kinderdialekt sein ganz besonderes Gepräge gibt: die Tendenz des Kindes zu solchen Worten, bei denen zwischen Laut und Bedeutung ein natürlicher Zusammenhang besteht. Die weitaus meisten Ausdrücke der Vollsprache sind „konventionelle" Symbole; der Klang des Wortes *hund* hat nicht mehr und nicht weniger Beziehung zu dem Gegenstand, den es bedeutet, als das Wort *chien* oder *dog*; und daß jenes Wort und dieser Gegenstand zusammengehören, kann nur auf dem Wege des mechanischen Assoziierens gelernt werden. Ganz anders das Wort *wauwau;* denn dieses greift ja direkt aus dem Wahrnehmungskomplex des Hundes einen Teil, und zwar einen sehr auffälligen, heraus, nämlich die oft gehörte Lautäußerung des Tieres; so wird das Wort zu einem natürlichen Symbol des Gegenstandes.

Solche natürlichen Lautsymbole haben nun für das Kind eine ganz andere Einprägungskraft als die konventionellen Wörter; die Sprache knüpft hier an schon längst eingeübte vorsprachliche Beziehungen an; der starke Nachahmungsdrang des Kindes, der sich ja mit Vorliebe auf das Imitieren gehörter Geräusche wirft, muß von selbst dazu führen, solche Lautnachahmungen schließlich zur Bezeichnung zu verwenden. So kommen sich hier Umwelt und Kind entgegen, um aus Schallmalereien (Onomatopöien) einen Teil der ersten Kindersprache aufzubauen; es entstehen die Worte *mu* und *wauwau*, *bä* und *miau*, *puff* und *ticktak*, *pappen* und viele andere.

Eine zweite Gruppe von natürlichen Symbolen wird durch lautliche Ausdrucksbewegungen gebildet. Schon der Schrei der ersten Stunde *uae uae* versteinert später zu dem Worte *weh weh*, das dann schließlich aus der Kinderstube in die Vollsprache übergegangen ist. Der ganz elementare Abscheulaut *ă* wird bei vielen Kindern zu einem richtigen Wort, das eine Abwehr ausdrückt, umgekehrt das liebkosende *ei* zu einem Freudenwort. Den Zahnlauten kommt eine ursprüngliche demonstrative Note zu; und darum ist das Wort *da* eine ebenso natürliche Zeigegebärde wie etwa das Ausstrecken der Hand oder des Zeigefingers.

Der Lautkomplex *mamamam* hat gar einen doppelten Ausdruckswert. Er ertönt schon im zweiten Lebenshalbjahr oft als Klage- und Sehnsuchtslaut: wenn die Mutter fortgeht, wenn das Kind die schon sichtbare Flasche nicht gleich bekommt usw. Sodann aber begleitet er die Eßtätigkeit selbst als tönendes Kauen, wie man auch noch bei größeren Kindern beobachten kann. Und so ist es nicht verwunderlich, daß dieser Urlaut für „den Hunger und die Liebe" sich dann zu Bezeichnungen für die Personen verdichtete, welche jene Bedürfnisse in erster Linie zu befriedigen berufen sind: die „Mama" und die „Amme".

Diese natürlichen Symbole sind nun begreiflicherweise nicht an die Grenzen gebunden, die für die Nationalsprachen gelten; und so zeigen die Kindersprachen der verschiedensten Nationen und Rassen in vielen Punkten eine überraschende Ähnlichkeit. So heißt der Hund *wauwau* nicht nur in der deutschen, sondern auch in der russischen Kindersprache, in der französischen *oua oua*, in der niederländischen *wafwaf*, in der japanischen *wanwan*. Ja noch mehr: die Internationalität bleibt nicht auf die Kinderstuben beschränkt, sondern dringt von diesen in die Vollsprachen ein — wie ja überhaupt viele jener ursprünglichen Natursymbole des Kindes von den Erwachsenen rezipiert werden — und so erklärt sich unter anderem jene ungeheuere Verbreitung des Lautkomplexes *mama* (*ama*, *mam* oder ähnliche) für die Mutter. Man hat z. B. in nicht weniger als 100 afrikanischen Sprachen jenen Ausdruck gefunden[1].

[1] Überhaupt läßt uns die Kindersprache mit ihrer natürlichen Symbolik eine Erscheinung besonders deutlich beobachten, die zweifellos für den Ursprung der Sprache ganz allgemein gilt: Alles Sprechen hebt damit an, daß Lautäußerungen, die aus naturhaften Bewegungen hervorgehen und daher eine natürliche Beziehung zu ihrer Bedeutung haben, in den Dienst der sozialen Verständigung gestellt werden. — Näheres über diese Zusammenhänge der Kindersprache mit der allgemeinen Sprachwissenschaft: Kindersprache, Kap. XIX/XX.

Vielfach ist darüber gestritten worden, ob denn diese erste Kindessprache mit ihrem Überwiegen natürlicher Symbole ein Werk des Kindes selber oder aber lediglich ein Erzeugnis der Umgebung sei, welche eben dem Kinde diese Worte zutrage. Wieder wird uns hier unser Begriff der „Konvergenz" helfen müssen: die Kindersprache ist das gemeinsame Produkt der im Kinde selbst wirksamen Anlagen und Sprachtendenzen und der ihm von außen zur Nachahmung dargebotenen Reize. Die Fälle sind selten, in denen das Kind ganz aus sich selbst heraus eine Lautmalerei oder einen natürlichen Ausdruckslaut zu einer sprachlichen Bezeichnung erhebt; es kommt meist erst gar nicht dazu, weil ja die Umgebung ihm mit der Darbietung fertig präparierter Ausdrücke (wauwau usw.) zuvorkommt. Daß aber dem Kinde die Fähigkeit hierzu nicht gänzlich fehlt, ist durch einige Beobachtungen sicher belegt.

Der Schnapp- und Begehrungslaut *ham* ist von manchen Kindern selbständig zur Bezeichnung von „essen" verwertet worden. — Unser Sohn hat um **1**;5 längere Zeit alle Leuchter, Lampen und ähnliches mit dem Laut *ffff* bezeichnet, der nichts anders als eine Nachahmung des Auspustens war. — Hilde bezeichnete **1**;7 eine knarrende, kleine Holzmühle, für die sie keinen Namen wußte, lautmalerisch mit *errr*.

Aber auch an den anderen Fällen ist ja das Kind nicht unbeteiligt; bieten doch die Personen der Umgebung dem Kinde solche Worte nur deshalb dar, weil sie wissen, daß es den natürlichen Bezeichnungen mit ganz anderem Interesse und Lerneifer entgegenkommt als konventionellen. Oft greifen auch die Erwachsenen irgendeinen Laut auf, den das Kind zunächst noch nicht zu sprachlichen Zwecken geäußert hatte, und machen ein richtiges Wort daraus. Ein Beispiel für diese Gemeinsamkeit:

Eva **0**;11: Sie pflegt schon lange ihr Nahrungsverlangen durch ein Schmatzen mit den Lippen kundzutun, das wir ihr wieder als *pappap* oder *happap* nachahmten. Wenn man sie fragt: „Willst du essen", ohne ihr etwas Eßbares zu zeigen, dokumentiert sie ihr Verständnis durch jenes Schmatzen oder durch *pappap*-sagen.

4. Der psychische Inhalt der ersten Sprachanfänge.

Beträchtlich schwerer als die Analyse der äußeren Sprachform sind Angaben darüber, was denn jene frühesten Sprachäußerungen psychisch zu bedeuten haben. Hier hat man lange Zeit den Fehler begangen, die für die ausgebildete Sprache geltenden Gesichtspunkte auf dieses Frühstadium unkritisch zu übertragen. Um hier zu einer richtigen Auffassung zu kommen, muß man sich sehr von allem üblichen Schematismus frei-

machen. Obgleich, äußerlich betrachtet, die erste Kindersprache aus Substantiven und Interjektionen besteht, hat sie in Wirklichkeit doch noch keine „Wortklassen"; obwohl die Ausdrücke bald auf einen engeren, bald auf einen weiteren Kreis von Objekten angewandt werden, verfügt das Kind doch noch nicht über „Begriffsbildungen" verschiedener Art. Die Sprachanfänge sind noch durchaus prägrammatisch und prälogisch, und erst ganz allmählich differenzieren sich aus der embryonalen Urform die verschiedenen Kategorien der Worte und Begriffe heraus, die uns ein selbstverständliches Element jeder Sprache zu sein scheinen.

Die ersten Sprachäußerungen des Kindes sind überhaupt gar keine Worte im eigentlichen Sinne, sondern ganze Sätze; denn der Sprachnovize spricht nicht, um die Vorstellungen an sich, sondern um seine Stellungnahme zu ihnen zu äußern. Und nur so erklärt sich ja die Tatsache, daß eine und dieselbe Spracheinheit so außerordentlich beziehungsreich verwandt werden kann. Das kindliche *mama* läßt sich in die Vollsprache nicht übersetzen durch die Worteinheit „Mutter", sondern nur durch Satzeinheiten: „Mutter, komm her", „Mutter, gib mir", „Mutter, setz mich auf den Stuhl", „Mutter, hilf mir", usw.

Noch vermag das Kind die Vielgestaltigkeit seiner psychischen Erlebnisse nicht durch eine entsprechende Mannigfaltigkeit der sprachlichen Äußerungen zu bewältigen; und so preßt es denn alles, was es zu sagen hat, in jenen einzigen Lautkomplex, der der Kulmination des seelischen Erlebnisses entspricht und deshalb die meiste Bereitschaft hat, im Moment über die Sprachschwelle zu treten. Gebärden, Tonfall und die gesamte Situation tragen dazu bei, der kargen und vieldeutigen Äußerung die nötige Bedeutungsschärfe zu verleihen.

Die Leistungsfähigkeit dieses „Einwortsatzes" ist so groß, daß das Kind lange Zeit gar nicht das Bedürfnis fühlt, durch Verknüpfung mehrerer Worte seine Ausdrucksgrenzen zu erweitern. So beharrt es meist ein halbes Jahr und darüber hinaus in diesem Stadium; bei Preyers Sohn währte es sogar ein ganzes Jahr.

Psychologisch läßt sich derselbe Tatbestand so ausdrücken: die ersten Äußerungen haben nicht rein intellektuellen Charakter; sie sind nicht — wie man es früher meist annahm — Ausdrücke für Vorstellungen, Bezeichnungen für wahrgenommene oder erinnerte Gegenstände. Das kühle Benennen und Konstatieren liegt dem Kinde zunächst noch fern, Affekt und

Wille müssen beteiligt sein, um es zum Sprechen zu bewegen. Meumann ging sogar so weit, im Gegensatz zu jener intellektualistischen Auffassung die ersten Sprachbedeutungen gänzlich zu subjektivieren und ihnen alles Vorstellungsmäßige überhaupt abzusprechen. Auch dies ist nicht zutreffend; vielmehr ist beides, das Zuständliche und das Gegenständliche, im Einwortsatz noch ungeschieden enthalten, um sich erst später gesondert herauszukristallisieren. Das erste Sprechen ist zwar gewiß kein bloßes Aussagen, aber ebenso gewiß auch kein bloßes Jauchzen und Jammern, sondern ein Hinstreben zu einem Etwas, eine Abwehr gegen ein Etwas, eine Freude über ein Etwas. Sonst könnte man z. B. auch nicht verstehen, daß der freudige Ausruf *wauwau* doch nur bei Hunden und irgendwie ähnlichen Gegenständen oder Bildern ertönt, nicht aber als allgemeiner Freudenruf überhaupt.

Endlich ist auch das Anwendungsgebiet des einzelnen Wortes noch in keiner Weise logisch bestimmt. Gewiß gibt es einige Wörter, die nur für einen einzigen Gegenstand gebraucht werden (z. B. *mama* nur für die Mutter), andere, die auf eine Reihe ähnlicher Objekte angewandt werden (z. B. *pipip* für alles Fliegende, *puppe* für die verschiedensten Spielsachen). Dennoch ist das Wort *mama* nicht ein „Individualbegriff" und das Wort *pipip* nicht ein „Gattungsbegriff" in unserem Sinne. Vorläufig fehlt nämlich dem Kinde noch die Grundvoraussetzung für jede sprachliche Begriffsbildung: die Erkenntnis, daß jegliches Wort dauernd eine bestimmte objektive Bedeutung zu vertreten habe. Das Kind müßte hierzu die verschiedenen Anwendungsfälle des Wortes miteinander vergleichen können, sei es, um ihre Identität festzustellen (Individualbegriffe), sei es, um unter Abstraktion von den Verschiedenheiten das Gemeinsame herauszuheben (Gattungsbegriffe). Um zu vergleichen, müßte es sich aber der früheren Anwendungsfälle erinnern. Zu alledem ist das Kind zunächst noch nicht fähig. Bei einer gegenwärtigen Sprachäußerung wirken frühere Erlebnisse nicht als Erinnerungen und Vergleichsobjekte mit, sondern nur unter der Schwelle als Stifter mehr oder minder fester Assoziationen und als Urheber eines mit Wort und Wahrnehmung verbundenen Vertrautheitsgefühls; und rein assoziativ reagiert das Kind auf ein jetziges Erlebnis mit einem Wort, weil früher einmal dies oder jenes in dem Erlebnis enthaltene Merkmal mit demselben Wort verbunden aufgetreten war.

Dieses begrifflose Assoziieren macht es auch verständlich, daß ein Wort sich bald an dieses, bald an jenes Merkmal eines Eindrucks knüpft und daher in buntem Wechsel für die verschiedenartigsten Gegenstände angewandt wird. Darum spielt der Bedeutungswandel und die Bedeutungserweiterung in der frühesten Kindersprache eine so große Rolle, aber immer, ohne daß das Kind von den vorgenommenen „Begriffsübertragungen" und „Begriffsverallgemeinerungen" eine Ahnung hätte. Es lebt stets ganz im Augenblick und nennt das Wort, das sich assoziativ, oft auf Grund einer ganz vagen Ähnlichkeit, einstellt — unbekümmert darum, daß es dieses Wort bei anderer Gelegenheit für anderes verwendet.

Eines der frühesten Wörter unserer Tochter Hilde war *puppe*, das, zum ersten Male bei einer wirklichen Puppe gebraucht, sehr schnell auf einige andere Spielsachen angewandt wurde, so z. B. auf ihren Stoffhund und ihr Stoffkaninchen, dagegen nicht auf ein anderes Hauptspielzeug derselben Zeit, ein silbernes Glöckchen. Es genügte augenscheinlich eine ganz oberflächliche Ähnlichkeit der Eindrücke (ungefähre Größengleichheit, Tasteindrücke von Stoffen, eine gewisse Gliederung), um das gleiche Wort auszulösen. Das Glöckchen, das optisch, akustisch und taktil so gänzlich von den anderen Spielobjekten abwich, blieb fürs erste unbenannt.

Eine sonderbare Übereinstimmung war es, auf Grund deren Hilde mit 1;7 unsere Stiefelspitzen *nase* nannte. Sie liebte es in dieser Zeit, an unseren Nasen zu zupfen und entdeckte diese „Zupfmöglichkeit" auch an den Stiefelspitzen.

Bei dem kleinen Knaben E. L., der erst mit zwei Jahren zu sprechen begann, bedeutete *lala* 2;3 zuerst Gesang, Musik, sodann, als er Militärmusik gehört hatte, auch Soldat, endlich alle Geräusche, auch so unmusikalische, wie Klopfen oder Ausgescholtenwerden. Die Interjektion *huch* (huh, 2;6) war ihm zuerst Ausdruck des Schauderns bei Kälte; dann reagierte er ebenso auf das Heiße, endlich auf alles Unheimliche. Er hatte *huch* vor dem Dunklen, aber auch bei Tage vor dem leeren Zimmer. Eine Gesichtslarve war ihm ein *huch*, ja, auch Schleier und Brille.

Die bisher geschilderten Sprachleistungen des Kindes haben immer noch eine gewisse Ähnlichkeit mit dem, was auch das Tier leisten kann. Denn dieses besitzt ja ein unleugbares — bei manchen Gattungen ziemlich weitgehendes — Sprachverständnis sowie rudimentäre eigene Verlautbarungen, die denen des einjährigen Kindes nahe zu stehen scheinen. Hier wie dort handelt es sich um vereinzelte Äußerungen für Affekt- und Begehrungsgegenstände, die rein assoziativ bei entsprechenden Gelegenheiten wiederholt werden. Auch das Tier hat seine besonderen Laute für Eßverlangen, für Freude über nahendes Futter, für ängstlichen Alarm bei Gefahr, für Schmerz, für freudige Begrüßung bestimmter Personen; und diese Laut-

symbole sind gänzlich (beim Kinde zum größeren Teil) naturhaften Charakters. Dem Tiere fehlt aber ebenso wie dem Kinde unserer Stufe das eigentliche Sprechdenken, es bildet keine Begriffe, bezieht seine Äußerungen nicht auf Vergleichungen und Verallgemeinerungen und ahnt noch nicht, daß zu jedem Ding eine feste und dauernde Bezeichnung gehöre.

Diese niederste Stufe des Sprachlichen wird vom Tiere nie, vom Menschen aber sehr schnell überwunden. Mit der weiteren Entwicklung also treten wir endgültig ins rein Menschliche ein.

Kapitel VIII.

Die psychischen Faktoren der menschlichen Sprachentwicklung[1].

Auch die weitere Sprachentwicklung, welche von 1;6 an über die geschilderten dürftigen Anfänge hinausführt, wird nur dann ganz verständlich, wenn man sie als Konvergenzprodukt auffaßt zwischen den fortwährend auf das Kind eindringenden Sprachäußerungen seiner Umgebung und seinen inneren Sprachbedürfnissen und -Fähigkeiten. Das sprechenlernende Kind ist ebensowenig eine bloße Wiederholungsmaschine wie ein souveräner Sprachschöpfer; sondern nur im Zusammenwirken von Nachahmung und Spontaneität kommt seine Sprachentwicklung zustande.

1. Die Nachahmung, ihre Arten und ihre Schwächen.

Im Anfangsstadium hatte die Sprache, wie wir sahen, kaum irgendeine Ähnlichkeit mit der Vollsprache; das dürftige Kinderkauderwelsch in die geordnete Fülle der Muttersprache überzuführen ist das Ziel, welchem die Entwicklung der nächsten drei Jahre zustrebt. Natürlich kann dem Kind diese ihm zunächst fremde Muttersprache nur durch fortwährendes Hören bekannt und durch Nachsprechen zum eigenen Besitz werden; und so ist die Nachahmung in der Tat derjenige Faktor, der in erster Linie das Sprechenlernen möglich macht. Dies geht so weit, daß Kinder, welche nicht hören, auch sprachlos bleiben; und wenn die Taubstummen später auf sehr künstliche, ja zuweilen für sie geradezu qualvolle Weise sprechen lernen, so geschieht dies, indem sie die Sprechbewegungen des Lehrers mit den Augen beobachten und mit der Hand nachtasten, also wiederum durch Nachahmung.

[1] Kindersprache, Kap. X.

Nun geht aber der Nachahmungsprozeß beim normalen Kinde nicht auf so mechanische Weise vor sich, daß jedes einzelne Wort, jede grammatische Form, jede syntaktische Verbindung gehört, nachgesprochen und schließlich selbständig sprachlich verwandt würde. Wäre dies der Fall, dann wäre ja das sprechenlernende Kind in der Tat nicht viel mehr als ein Phonograph, der mit fortschreitender Zeit immer mehr Worte auf seine Walze nimmt, um sie dann bei geeigneter Gelegenheit wiederzugeben.

Schon der Umstand spricht dagegen, daß die Nachahmung selbst in ihren verschiedensten Formen (die wir S. 48 ff. besprochen haben) auftritt. Bald wirkt sie gänzlich unbewußt und unbeabsichtigt, bald ist sie ein energischer Willensakt, so, wenn das Kind ein schweres Wort mit sichtbarer Mühe mehrmals zu wiederholen sucht, oder wenn es nach den Namen verschiedener Dinge oder Bilder fragt und sie gleich nach dem Hören wiederholt. Auch die andere Unterscheidung zwischen unmittelbarer und mittelbarer Nachahmung besteht beim Sprechenlernen; und zwar tritt die unmittelbare, die das gehörte Wort sofort echomäßig wiedergibt („Echolalie"), mit steigendem Alter immer mehr zurück, und die mittelbare leistet die Hauptarbeit. Bei ihr werden die Gehörsreize wieder und wieder rezipiert, ohne zunächst zu Äußerungen zu führen — bis dann endlich diese innerlich angestauten Schätze akustischer Eindrücke stark genug geworden sind, um in analogen eigenen Verlautbarungen hervorzubrechen. So erklären sich jene periodischen Schwankungen im Fortschrittstempo der Sprachentwicklung; die Zeiten geringer Zunahme des selbst gebrauchten Wortschatzes sind keine wirklichen Stagnationen, sondern es sind Epochen des inneren Erwerbs von Wortvorstellungen, die erst, wenn ihre Zeit gekommen ist, die Sprechschwelle überschreiten.

Das drastischste Beispiel für diese Erscheinung bietet wohl der Sohn Carl Stumpfs, der überhaupt eine höchst merkwürdige Sprachentwicklung durchgemacht hat.

Der Knabe hielt zwei Jahre lang an seinem Wortschatz fest, den er sich in den Anfängen des Sprechenlernens erworben hatte, und der zum größten Teil aus natürlichen Symbolen, daneben aus einigen ganz verstümmelten Worten der Umgangsprache bestand. Daraus bildete er in souveräner Weise alle möglichen Wortzusammensetzungen und lange Sätze und Satzketten, die völlig wie eine Fremdsprache anmuteten. Eine wirkliche Nachahmung der fortwährend um ihn herum ertönenden Sprache war nicht merkbar; ja, er verweigerte sie bewußt, indem er auf Aufforderungen, irgendein Wort (z. B. Pferd) nachzusprechen, mit

seinem Lallwort (*koto*) reagierte. Trotz dieser Passivität hatte aber die Sprache seiner Umgebung ihre Wirkung auf den Knaben; er verstand alles, was in ihr gesprochen wurde — und endlich konnte er nicht mehr der Notwendigkeit widerstehen, die Hörsprache in Sprechsprache umzusetzen. Eines Tages — er war inzwischen 3;3 alt geworden — gab er unvermittelt seine alte sonderbare Lallsprache auf und begann verständliches Deutsch zu sprechen und zwar gleich in ziemlich fehlerfreier Weise — ein Zeichen, wie stark die durch jahrelanges Hören geschaffene latente Vorbereitung gewesen war[1].

Die Gegenstücke zu diesem langen Latentbleiben von gehörter Sprache bilden jene oft zu beobachtenden Fälle, in denen eine kurze Veränderung der sprachlichen Umgebung — z. B. das Zusammensein mit einem neuen Dienstmädchen oder eine Reise in ein anderes Dialektgebiet — überraschend schnell in Tonfall und Ausdrucksweise des sprechenlernenden Kindes seinen Niederschlag findet.

Im ganzen scheint mir, daß das schnelle Reagieren auf Gehörtes mit entsprechenden Äußerungen, also die unmittelbare Nachahmung verhältnismäßig mehr bei Mädchen, das längere latente Aufspeichern von Eindrücken und die nur mittelbare Nachahmung mehr bei Knaben zu finden ist.

Da das Nachahmen gehörter Wörter und Sätze schon technisch große Schwierigkeiten bereitet, das Kind sich aber dadurch wenig in seinen Sprechversuchen beirren läßt, muß das Ergebnis eine mehr oder minder lücken- und fehlerhafte Nachbildung des Gehörten sein. Deshalb gehören zahllose Verstümmelungen geradezu zum Wesen jeder Kindersprache; ihnen mag eine kurze Betrachtung gewidmet sein.

Jedes durch Nachahmung zu erlernende Wort muß gehört, beachtet, gesprochen und behalten werden. Somit ergeben sich vier Fehlerquellen. 1. Sensorische Fehler: da die Wahrnehmung des Kindes noch nicht genügend differenziert ist, so werden feine Unterschiede im Klange nicht aufgefaßt; nur das grob Sinnenfällige haftet. 2. Apperzeptive Fehler: die schwache und schwankende Aufmerksamkeit im Kinde bedingt ein verschiedenartiges Verhalten zu den verschiedenen Teilen des gehörten oder selbst zu sprechenden Wortes. 3. Motorische Fehler: die Artikulation und der Bau der Sprachorgane des Kindes ist noch nicht so weit ausgebildet, um gewisse Laute oder Lautverbindungen richtig herauszubringen. 4. Reproduktive Fehler: die Erinnerungsfähigkeit des Kindes ist der Fülle der sprachlichen Eindrücke nicht gewachsen; daher laufen

[1] Stumpf, Z. Päd. Ps. Bd. II. — Vgl. auch: Die Kindersprache, S. 260/1.

beim Gebrauch früher gehörter Wörter Erinnerungsfälschungen unter.

Auf das Zusammenwirken dieser Fehlerquellen sind einige allgemeinste Lauterscheinungen der Kindersprache zurückzuführen. Sie lassen sich etwa so formulieren:

Vokale sind leichter auffaßbar, aussprechbar und behaltbar, als Konsonanten; also unterliegen sie in geringerem Grade der Verstümmelung.

Innerhalb der Vokale sind a, ä, e und i am leichtesten erzeugbar; daher werden sie am seltensten verstümmelt.

Innerhalb der Konsonanten sind die Kehl- und Gaumenlaute und *sch* schwerer aussprechbar als die übrigen; daher neigen sie am stärksten zur Verstümmelung.

Hat der Reiz eine große Extensität, so leidet darunter die ihm zuwendbare Aufmerksamkeitsintensität; daher unterliegen umfangreiche Komplexe (lange Sätze oder lange Wörter) mehr der Verstümmelung als kurze.

Da die Aufmerksamkeit meist der Aussprache vorauseilt und hauptsächlich auf die hervorgehobenen Teile des Wortes gerichtet ist, so sind die Anfänge der Wörter am meisten, die betonten Silben am wenigsten der Verstümmelung ausgesetzt.

Bemerkenswert ist, daß sich unter den kindlichen Wortverstümmelungen alle jene Formen der Wortwandlungen finden, welche die vergleichende Linguistik in der allgemeinen Sprachgeschichte festgestellt hat. So begegnet uns in der Kindersprache: die Elision von einzelnen Lauten (*a-a-o* = Kakao) oder von ganzen Silben (*ssell* = Karussell); der Lautwandel, wobei vor allem Gaumenlaute durch Zahnlaute ersetzt werden (*taffeetanne* = Kaffeekanne; *duter* = guter); die Assimilation, d. h. Anähnelung eines Lautes an einen anderen desselben Wortes (*kucker* = Zucker, *peipe* = Peitsche); die Metathese, d. h. Lautumstellung (*viloine* = Violine, *mratra* = Martha); die Kontamination, d. h. Verschmelzung der Elemente zweier Wörter (*weilrum* aus „weil" und „warum", *lief* aus „lies" und „Brief").

Dazu tritt als eine vielleicht der Kindheit allein eigentümliche Erscheinung die generelle Assimilation: ein Laut wird so intensiv aufgegriffen, daß die verschiedensten anderen ihm angeähnelt werden. So ließ unser Sohn um 2;4 einen großen Bruchteil der gesprochenen Wörter mit einem *h* oder *ch* anfangen: *humpf* = Strumpf, *hilch* = Milch, *hemmel* = Semmel, *chater* = Vater, *chotto* = Lotto usw.

Auch bezüglich der Verstümmelungen scheint ein Geschlechtsunterschied zu bestehen: die Mädchen, die ja überhaupt stärker imitativ sind als die Knaben, übernehmen auch die gehörten Wörter meist korrekter als die Knaben. Doch gibt es natürlich Ausnahmen bei diesen und jenen.

2. Der Anteil der Spontaneität.

Die Spontaneität des Kindes, so weit sie bei der Sprachentwicklung beteiligt ist, steht nicht in absolutem Gegensatz zur Nachahmung, sondern sie durchdringt das Nachahmen selber und benutzt das, was die Nachahmung liefert, als Material zu selbständigen Weiterbildungen.

Zunächst verhält sich das Kind zu den ihm zugetragenen sprachlichen Reizen auswählend. Aus dem Schwall der ständig sein Ohr treffenden Reden greift die Nachahmung des Kindes erst ganz weniges, dann immer mehr heraus; und wenn auch diese Auslese in keiner Weise von Willen und Absicht begleitet ist, so ist sie doch „spontan", weil sie durch die inneren Anlagen und Bedürfnisse des Kindes bedingt ist.

Nicht der äußere Umstand, daß gewisse Wörter lauter gesprochen, mehr betont werden, leichter reproduzierbar sind als andere, sondern der innere Umstand, daß der Intellekt des Kindes zur Aufnahme gewisser Kategorien fähig geworden ist, bewirkt z. B., daß zu einer bestimmten Zeit besonders viel Verben über die Sprachschwelle treten, während vorher und nachher andere Wortklassen hauptsächlich zur Vermehrung des Wortschatzes beitragen. Und so wird in der Tat die jeweils getroffene Auslese zu einem Symptom für den gerade erreichten Reifezustand des Geistes. Nun wird es auch verständlich, daß sich trotz noch so großer individueller Verschiedenheiten der Sprachentwicklung gewisse Regelmäßigkeiten in der Aufeinanderfolge der sprachlichen Errungenschaften beim Kinde finden; es liegen hier eben allgemeine Entwicklungsgesetze des geistigen Reifens vor, auf Grund deren jede Phase sich das ihr adäquate Gebiet von Worten und Formen erobert. (Beispiele im nächsten Kapitel.) Da vieler dieser Gesetze relativ unabhängig von der Art der einwirkenden Umgebungssprache oder von sonstigen Milieuverhältnissen gelten, so ist bewiesen, wie stark der Anteil der inneren Veranlagung und ihrer allmählichen Reifung am Zustandekommen des kindlichen Sprechens ist.

Besonders auffallend werden diese Regelmäßigkeiten der Entwicklung dort, wo das Sprechenlernen unter gänzlich abnormen Bedingungen vor sich geht.

So hat die taubblinde Helen Keller erst als siebenjähriges Kind die Sprache erworben, und zwar in der Form des Fingeralphabets, das ihr in das Innere der Handfläche hineingetastet wurde. Einen ungewöhnlicheren Weg kann man sich nicht denken. Und doch hat das Kind

eine ganz ähnliche Reihenfolge der einzelnen Sprachepochen, wie die normalen Kinder durchlaufen, allerdings, durch ihr höheres Alter bedingt, etwa dreimal so schnell. Ich konnte dies durch einen tabellarischen Vergleich der Sprachentwicklung H. Kellers mit der unserer Tochter nachweisen[1].

Das Prinzip der unbewußten Nachahmungsauslese hat aber noch ein ganz anderes Anwendungsgebiet. Denn das wählende Verhalten des Kindes erstreckt sich nicht nur auf den Sprachstoff als solchen, sondern auch auf die Personen, deren Sprache nachgeahmt wird. Das Kind läßt sich nicht etwa von jedem, der mit ihm spricht, in gleicher Weise sprachlich beeinflussen, sondern es bleibt gegen manche Menschen merkwürdig indifferent oder geradezu abweisend, während es zu anderen sofort in Nachahmungsrapport tritt und Wortschatz, Tonfall und Dialektfärbung von ihnen übernimmt. Hierbei gilt im großen und ganzen die Regel, daß die Nachahmung um so intensiver einsetzt, je ähnlicher das Vorbild dem Nachahmenden ist. Darum sind z. B. ältere Geschwister meist sehr viel entscheidendere Lehrmeister als Erwachsene; bei Zwillingen aber treten wieder die älteren Geschwister zurück gegen den Einfluß, den die gleichalterigen aufeinander ausüben[2].

Als ein Beispiel für den ersten Fall (Einwirkung älterer Geschwister) sei nur der Gebrauch des „Ich" herausgegriffen: Erstgeborene Kinder bezeichnen sich selbst lange Zeit mit Namen und kommen erst sehr spät zum Gebrauch des *ich*, weil das „Ich" der Erwachsenen keinen starken Nachahmungsreiz ausüben kann. Jüngere Kinder dagegen nehmen das affektvolle *ich* und *ich auch*, das sie von ihren älteren Geschwistern hören, außerordentlich früh an und verwenden es durchaus sinngemäß.

Sehr auffallend tritt die Auswahl der zu imitierenden Personen dort hervor, wo verschiedene Sprachen in der Umgebung des Kindes gesprochen werden. Hierbei wird nicht nur meist die eine Sprache gegenüber der anderen offensichtlich bevorzugt, sondern es findet auch — was psychologisch besonders bemerkenswert ist — keine eigentliche Vermischung beider Nachahmungsgebiete statt; die Personen mit den verschiedenen Sprachen bilden gesonderte Einstellungszentren für das Kind, und es bedient sich gänzlich unbewußt je nach Bedürfnis der einen oder anderen Sprache.

Ein höchst lehrreiches Beispiel hierfür verdanke ich dem Geographie-Professor W. Volz. Dieser hatte auf eine längere Forschungsreise nach

[1] W. Stern, Helen Keller.

[2] Eine Probe hierfür findet sich Kindersprache S. 255.

Sumatra seine Frau und den 0;9 alten Sohn mitgenommen. Dort lernte das Kind infolge des ständigen Umgangs mit malayischem Personal nur Malayisch sprechen und ließ das von den Eltern gesprochene Deutsch völlig an sich abgleiten. Bei der Heimkehr war der Knabe 3;0 alt; er hörte von nun an außer von dem mitgenommenen malayischen Diener nur noch Deutsch sprechen. Es folgte eine Übergangsepoche: der Knabe brauchte beide Sprachen nebeneinander, aber ohne sie je zu vermischen. Das nie fehlende Bewußtsein dafür, in welcher Sprache er spricht, war geradezu das Charakteristikum dieser Zeit. Um 3;3 trat aber ein plötzlicher Umschwung ein; das Malayische wurde ganz ausgeschaltet (und, wie hinzugefügt sein mag, nach kurzer Zeit völlig vergessen); allerdings war das Deutsch des Knaben zuerst noch recht mangelhaft und klang in Wortstellung und Konstruktion oft an das Malayische an. Das schnelle Aufgeben des Malayischen beruhte aber zum Teil auf der vom Knaben gemachten Beobachtung, daß die Farbigen und alles zu ihnen Gehörige als inferior betrachtet wurden. Hatte also ursprünglich gerade die primitive Art der eingeborenen Dienstboten bewirkt, daß der Knabe sie als Sprachvorbilder bevorzugte, so veranlaßte in einer höheren Entwicklungsphase die jenen entgegengebrachte geringere Schätzung, daß er sich ihres Einflusses schnell zu entledigen suchte[1].

Bewegte sich das Prinzip der Auslese immer noch innerhalb der Nachahmung, so führt eine andere Funktion der kindlichen Spontaneität über deren Grenze hinaus: das Kind nimmt an den imitativ erworbenen Material spontane Verarbeitungen vor und erweitert dadurch den Umfang seiner sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Die gemeinsame Ursache aller dieser Verarbeitungen ist eine gewisse „Sprachnot". Normalerweise wächst nämlich die Erlebnisfülle und das Äußerungsbedürfnis weit schneller als der durch Nachahmung erworbene Wort- und Formenschatz, und nun macht das Kind aus der Not eine Tugend und bildet aus dem Erlernten neues Sprachgut — ohne freilich eine Ahnung von dieser Eigenmächtigkeit zu haben.

Das Kind hilft sich also nicht auf die Weise, daß es ganz aus sich Lautkomplexe erfände, die nun plötzlich die Bedeutung eines sinnvollen Wortes erhielten. Das Vorkommen solcher „Urschöpfungen" ist zwar hier und da behauptet, niemals aber mit Sicherheit nachgewiesen worden; vielmehr konnte eine Nachprüfung fast stets zeigen, daß es sich doch um sehr verstümmelte Entlehnungen aus der Vollsprache handelte[2]. Eine derartige Spracherfindung aus dem Nichts wäre auch psychologisch sehr unwahrscheinlich; das Kind verlangt nun einmal, soweit es immer möglich, nach einer ihm verständlichen Be-

[1] Ausführlicherer Bericht: Kindersprache S. 378—389.
[2] Kindersprache, Kap. XXI, „Urschöpfungen".

ziehung zwischen Laut und Bedeutung, und wenn die natürliche Symbolik der Schallnachahmungen und der Ausdrucksbewegungen nicht mehr ausreicht, so müssen dann wenigstens die schon vertraut gewordenen Wörter der Umgangssprache die Handhabe zu eigenen Sprachbildungen liefern.

So werden denn neue Sprachgebilde nach Analogie der schon bekannten hervorgebracht. Irgendwelche Formelemente, die mit einer oder mehreren Gesamtvorstellungen verknüpft vorgekommen waren und dort eine bestimmte Nuance der Bedeutung darstellten, werden auch bei der Bezeichnung anderer Vorstellungen angewandt, wenn diese in derselben Bedeutungsnuance vorkommen. Solche durch Analogie übertragbaren Lautelemente sind z. B. alle Flexionsmerkmale, die Um- und Ablaute, Vorsilben und Endungen, welche den Plural, die Tempora, die Steigerungsformen ausdrücken. Das Kind braucht nur an einigen wenigen Verben durch Nachahmung gelernt zu haben, daß Partizipien durch Vorsetzung des *ge* und Anhängung eines *t* gebildet werden, um nun das Prinzip auf eine beliebige Anzahl anderer Verben selbständig zu übertragen. In gleicher Weise können Ableitungen, die das Kind gehört hat (wie Reiter von reiten, bergig von Berg), ferner Wortzusammensetzungen, syntaktische Verbindungen, bestimmte Phrasen den Ausgangspunkt für eine ausgedehnte Analogietätigkeit bilden. Diese bedeutet dann für die Sprache eine gewaltige Ökonomie, da sie mit einem Mindestmaß von eigentlicher Lerntätigkeit ein Höchstmaß von Ausdrucksfähigkeit verbindet. Die Fülle des analogiemäßig Geschaffenen muß weit größer sein, als sich objektiv nachweisen läßt; denn einwandfrei erkennbar sind die Analogiebildungen nur dort, wo sie falsche oder ungewöhnliche Sprachformen herbeiführen; bei korrekten Bildungen aber ist es nicht zu entscheiden, ob das Kind zu ihnen durch Nachahmung oder durch Analogie gekommen ist. Oft ist die Tendenz zur Analogiebildung so stark, daß selbst intensive Einwirkungen der Umgangssprache schwer gegen sie ankommen. Das Kind, welches die Form *getrinkt* in Analogie zu anderen schwachen Partizipien braucht, hat das Wort „getrunken" unzählige Male gehört und versteht es auch längst, läßt sich aber dadurch nicht im Gebrauch der falschen Form stören. Die Selbstbildung auf Grund innerer Sprachgewöhnung ist ihm ökonomischer als das nachahmende Einprägen der unregelmäßigen Formen. Erst ganz langsam hinkt das wirkliche Lernen aller möglichen Formen dem Ausdrucksbedürfnis nach,

und so findet nur mit vielen Hindernissen und Aufenthalten die Annäherung an die richtige Umgangssprache statt.

Neben der Analogie hat das Kind noch einige andere Mittel, um sich in seiner Sprachnot selbst zu helfen.

Fremdartige Wortklänge, die in gar keiner Beziehung zu schon bekannten Wörtern zu stehen scheinen, sind natürlich eine harte Nuß für die Lernfähigkeit des Kindes; und es wehrt sich daher instinktiv gegen sie, indem es sie umwandelt, bis der Klang zur Bedeutung eine ihm verständliche Beziehung hat. Sowie also die sogenannte „Volksetymologie" aus der „Sintflut" eine „Sündflut" machte, so wird im Munde des Kindes aus der Konditorei eine *güterei* (*weil es da gute sachen gibt*), aus der Pistole eine *schießtole*, aus der Preiselbeere eine *kreiselbeere*. Man spricht hier von „Kindesetymologie". Natürlich läuft dieser Umbildungsprozeß meist ganz unbewußt ab; aber gerade darum ist er ein Zeichen für den inneren Anteil des Kindes an der Sprachentwicklung: auch da, wo es der Absicht nach bloß nachspricht, vermag es sein Bedürfnis nach innerer gedanklicher Assimilation des Gesprochenen nicht auszuschalten[1].

Endlich ist die Phraseologie des Kindes der Tummelplatz seiner Selbsttätigkeit; will es einen Gedankenkomplex aussprechen, für welchen ihm im erlernten Phrasenschatz keine Ausdrucksweisen zur Verfügung stehen, so hilft es sich, so gut es kann, auf eigene Manier. Bald entstehen seltsame Lakonismen, indem namentlich in Zuständen der Eile und Erregung verwickelte Gedankengänge in wenige Worte komprimiert werden, z. B. *die mamma schimpft in die augen* (= macht Augen, als ob sie schelten wollte. Scupins Sohn). Bald werden fehlende Einzelausdrücke in mehr oder minder origineller Form, aber stets verständlich umschrieben, wobei fast poetisch klingende Wendungen auftreten können, wie *kästlein, wo da die lichter drin sind* für Streichholzschachtel (Hilde).

So ist denn die kindliche Spontaneität in sehr verschiedenen Formen an der Sprachentwicklung beteiligt und kann unter Umständen Wirkungen erzielen, welche die Kindersprache weit von den gewohnten Bahnen der Vollsprache entfernen. Hier kommen freilich alle möglichen Stufen vor; es gibt Kinder, bei denen das imitative Lernen so vorwiegend ist, daß für die Seltsamkeiten der spontanen Sprachbildung wenig Platz bleibt;

[1] Kindersprache, Kap. XXIV, Kindesetymologie.

bei anderen dagegen treten die Eindruckswirkungen der Umgebungssprache weit hinter den Ausdrucksbedürfnissen der eigenen Psyche zurück, und die Sprachnot setzt die Spontaneität stark in Bewegung.

Da, wie schon früher erwähnt, die Nachahmung bei den Mädchen im allgemeinen stärker ausgebildet ist als bei den Knaben, so wird umgekehrt bei diesen die Spontaneität mehr hervortreten; und in der Tat scheinen solche Hartnäckigkeiten und Eigenbrödeleien, wie wir sie oben von Stumpfs Sohn erwähnten, oder jene unbeholfene Originalität, wie sie oft dem Sprechen unseres Sohnes anhaftete, beim Mädchen kaum vorzukommen. Allerdings bleibt auch bei vielen Knaben die Sprachentwicklung von solchen Absonderlichkeiten frei.

Kapitel IX.

Die Hauptepochen der weiteren Sprachentwicklung.

1. Das Verlassen der ersten Sprachphase.

Jene erste Epoche der unbewußten Gelegenheitssprache, die wir im Kapitel VII schilderten, währt gewöhnlich ein halbes Jahr oder darüber, ohne daß es innerhalb ihrer besonders große Fortschritte gäbe. Dann aber tritt noch einmal eine entscheidende Wendung in der Entwicklung des Sprechens auf: es erwacht ein dunkles Bewußtsein von der Bedeutung der Sprache und der Wille, sie sich zu erobern[1].

Waren bisher nur hier und da Lautkomplexe benutzt worden, um die mit ihnen assoziativ verbundenen vorstellungs- und gefühlsmäßigen Erlebnisse zu äußern, so wird jetzt die Entdeckung gemacht, daß jenen Lautkomplexen bezeichnender (symbolischer) Wert zukomme und zugleich, daß zu jedem Gegenstand ein solches der Benennung und Mitteilung dienendes Zeichen gehöre, also: daß jedes Ding einen Namen habe.

In zwei Symptomen kündet sich dieser Wandel an: in dem plötzlich erwachenden Fragedrang des Kindes nach dem Namen der Dinge und in der oft sprunghaft einsetzenden Mehrung des Wortschatzes, insbesondere der Hauptworte.

Beides kann in verschiedener Verteilung wirksam sein und braucht auch zeitlich nicht genau zusammen zu fallen, da die

[1] Kindersprache S. 175ff.

durch das Fragen gesammelten Namen längere oder kürzere Zeit im Bewußtsein des Kindes latent bleiben können, ehe sie selber gebraucht werden.

Bei Hilde beobachteten wir eine Periode, um 1;6, in der die Frage *isn das?* oder das Demonstrativ *das!* *das!* ihr Sprechen und Denken beherrschte und für alle möglichen realen Objekte und Abbildungen Bezeichnung heischte; zugleich nahm auch der Wortschatz einen rapiden Aufschwung. Desgleichen begann Günter um 1;7 mit der Frage *das? das?*, die Namen der Gegenstände unermüdlich zu erforschen; aber bei ihm vergingen einige Monate, bis das Gelernte in eigenen Sprachgebrauch überging. — Von Scupins Sohn heißt es 1;10: „Die Freude am Benennen der Gegenstände ist groß. Heute stellte sich der Knabe mitten ins Zimmer, zeigte auf die einzelnen Dinge und sagte dabei: *das lampe, das ssrank, das kob* (Korb)." (I, 88.)[1]

Der eben geschilderte Vorgang ist nun auch schon zweifellos als eine Denkleistung des Kindes im eigentlichen Sinne anzusprechen. Die Einsicht in das Verhältnis von Zeichen und Bedeutung, die hier dem Kinde aufgeht, ist eben etwas prinzipiell anderes als das bloße Umgehen mit Vorstellungen und deren Assoziationen. Und die Forderung, daß zu jedem Gegenstand, welcher Art er auch sei, ein Name gehören müsse,

---

[1] Bei außergewöhnlichen Sprachentwicklungen tritt dieser Entdeckermoment zuweilen mit besonderer Deutlichkeit zutage. So ist die Schilderung lehrreich, welche Miß Sullivan, die Lehrerin der taubstummblinden Helen Keller, von dem entsprechenden Vorgang gab. Das der beiden höheren Sinne beraubte Kind war bis zum 7. Jahre sprachlos aufgewachsen. Endlich gelang es Miß S., das Kind durch Tasteindrücke in das Handinnere mit dem Fingeralphabet bekannt zu machen; zunächst erwarb sich Helen einige wenige Fingerzeichen durch Assoziation mit gleichzeitig getasteten Gegenständen, ohne aber noch eine Ahnung von der symbolischen Bedeutung der Fingerzeichen zu haben. Zu Beginn des zweiten Unterrichtsmonats aber geschah folgendes (nach Miß Sullivans Eigenbericht): „Wir gingen zu der Pumpe, wo ich Helen ihren Becher unter die Öffnung halten ließ, während ich pumpte. Als das kalte Wasser hervorschoß und den Becher füllte, buchstabierte ich ihr „water" in die freie Hand. Das Wort, das so unmittelbar auf die Empfindung des kalten, über ihre Hand strömenden Wassers folgte, schien sie stutzig zu machen. Sie ließ den Becher fallen und stand wie angewurzelt da. Ein ganz neuer Lichtschein verklärte ihre Züge. Sie buchstabierte das Wort water zu verschiedenen Malen. Dann kauerte sie nieder, berührte die Erde und fragte nach deren Namen, ebenso deutete sie auf die Pumpe und das Gitter. Dann wandte sie sich plötzlich um und fragte nach meinem Namen. Auf dem ganzen Rückwege war sie im höchsten Grade aufgeregt und erkundigte sich nach dem Namen jedes Gegenstandes, den sie berührte, so daß sie im Laufe weniger Stunden dreißig neue Wörter ihrem Wortschatz einverleibt hatte." Vgl. W. Stern, Helen Keller.

darf man wohl als einen wirklichen — vielleicht den ersten — allgemeinen Gedanken des Kindes ansehen[1].

Ungefähr gleichzeitig (um 1:6 bis 1:9) wird auch in syntaktischer Hinsicht die erste Epoche abgeschlossen: die Alleinherrschaft des Einwort-Satzes hört auf, das Kind wird der Verknüpfung mehrerer Worte zu einer Gedankeneinheit fähig[2]. Auch hier eilt das Verstehen meist dem Selbstsprechen voraus.

Hilde konnte schon 1;4 die Aufforderung „halte den Fuß an die Nase" befolgen, verband also die beiden Vorstellungen Fuß und Nase richtig, aber erst 1;5½ sprach sie selbst den ersten Mehrwort-Satz *da sieh wauwau* und 1;7 den noch inhaltsreicheren: *alle alle milch* (die Milch ist ausgetrunken)[3].

Freilich werden diese ersten Wortsynthesen nicht alle so glatt hintereinander gesprochen, wie wir es bei Sätzen zu tun pflegen; charakteristisch ist vielmehr sehr oft ein ruckweises, durch Pausen getrenntes Hervorstoßen der einzelnen Wörter. Es handelt sich dann also eigentlich um eine kleine Kette von Einwort-Sätzen, z. B.: *hildä—kakao* = Komm, Hilde, der Kakao ist da. *ata—puppe* = Sieh mal, Vater, ich habe eine Puppe (Eva 1:5). Erst allmählich gehen solche losen Aneinanderreihungen in die feste Verknüpfung einer wirklichen Satzeinheit über.

2. Die zweite Sprachepoche.

Nach Überwindung der ersten Sprachepoche setzt gewöhnlich eine rapide Entwicklung ein; innerhalb einer kurzen Zeitspanne drängen sich die Erscheinungen derart, daß wir uns auf ein Hervorheben der wichtigsten Etappen beschränken müssen.

Um die Geschwindigkeit des Fortschritts zu beleuchten, sei zunächst erwähnt, daß ein Wortschatz von etwa 300 selbstgesprochenen Wörtern von Mädchen gewöhnlich im Alter von zwei Jahren, von Knaben um 2:6 erreicht wird[4]. Seiner Zusammensetzung nach ist dieser Wortschatz natürlich durchaus

---

[1] Näheres hierüber im Kapitel „Das Denken".

[2] Kindersprache S. 182 ff.

[3] Eine merkwürdige Ausnahme bildete unser Sohn. Obgleich er im übrigen schwerer sprechen lernte als seine Schwestern, verknüpfte er schon 1;2 seine spärlichen Worte zu Mehrwort-Sätzen: *mu hörstě?* = Hörst du die Kuh brüllen? *da is papa, süa* (= sieh mal).

[4] Kindersprache S. 212/13.

„paedozentrisch" bestimmt, d. h. um den Mittelpunkt der kindlichen Interessen gruppiert, wobei allmählich die Peripherie dieses Kreises mehr und mehr erweitert wird; in den ersten Stadien bilden die Wörter für die aufdringlichsten Eindrücke der nächsten Umgebung — Eltern und Wärterin, Spielsachen und Tiere, Kleidungsstücke und Nahrungsmittel, ferner Tönendes und Bewegtes, das der kindlichen Aufmerksamkeit auffällt, sowie die hierauf gerichteten Tätigkeiten — das ausschließliche Material der kindlichen Sprache.

Innerhalb dieses Wortschatzes wird nun auch die Gliederung in Wortklassen deutlich. Die interjektionsartigen Äußerungsweisen, die in der ersten Epoche so gut wie allein herrschten, treten mehr und mehr zurück, die Wortarten von objektiver Bedeutung hervor, und zwar in deutlich scheidbarer Reihenfolge.

Das Bedürfnis, Namen zu lernen, beschränkt sich zunächst auf Gegenstände und Personen; deshalb enthält der Wortschatz anfänglich (also etwa um 1:3 bis 1:6) neben den Interjektionen fast ausschließlich Hauptwörter. Einige Monate später stellen sich daneben ziemlich plötzlich Verben in größerer Zahl ein, während zu gleicher Zeit der Schatz an Substantiven natürlich immer weiter wächst; erst in einer dritten Phase gesellen sich die Eigenschaftswörter sowie das feinere Rankenwerk der Sprache: die Verhältniswörter, Adverbien, Zahlwörter usw., dazu.

Über die Bedeutung, welche die so entstehenden drei Abschnitte (das „Substanz"-, „Aktions-", „Relations- und Merkmalsstadium") für die Entwicklung des kindlichen Denkens haben, handelt ein späterer Abschnitt; hier sollen diese Verhältnisse nur durch einige statistische Angaben veranschaulicht werden. Der Wortschatz eines normalen Mädchens zeigt etwa folgende Verteilung (wobei die Interjektionen fortgelassen sind): Um 1:3 besteht er zu 100% aus Substantiven; um 1:8 enthält er 78% Substantiva und 22% Verba, um 1:11 63% Substantiva, 23% Verba und 24% sonstige Wortklassen[1].

Aber die einzelnen Worte bilden ja schließlich nur das Rohmaterial; entscheidend ist erst die Art, wie sie zum Aufbau der Sprache verwandt werden. Hier gibt es zwei Merkmale: die Abwandlung der Wörter in der Flexion und ihre Verbindung in der Syntax.

[1] Kindersprache S. 216f.

3. Die dritte Sprachepoche.

Ein Jahr lang sind die Wörter, die das Kind braucht, starre Gebilde; um 2:0 herum beginnen sie sich zu beleben, zu biegen und zu wandeln[1]. Auch dies haben wir wieder als den Anfang einer neuen (dritten) Hauptepoche in der kindlichen Sprachentwicklung anzusehen. Gelangt doch hier das Kind unseres Kulturkreises bereits auf eine Stufe, die von manchen Vollsprachen niemals erreicht worden ist; denn die Linguistik kennt sogenannte „flexionslose" Sprachen, die alle feineren Beziehungen nur durch Aneinanderreihung unveränderlicher Worte ausdrücken können. Wieviel höher steht demgegenüber eine Sprache, die dasselbe Wort durch eine kleine Lautänderung Einzahl und Mehrzahl bezeichnen läßt, die eine Tätigkeit durch Anfügung einer Vorsilbe und einer Endung aus der Gegenwart in die Vergangenheit oder in die Zukunft versetzt, die das Mehr oder Minder einer Eigenschaft durch Steigerungsformen ausdrückt. Das einzelne Wort ist hier nicht mehr eine isolierte Sprachinsel, sondern das Zentrum eines ganzen Strahlenkranzes von Formen, in denen ein und dieselbe Hauptvorstellung durch die feinsten Abwandlungen der Beziehungen hindurch geführt wird. Dies alles beginnt das zweijährige Kind zu erwerben und zwar bei den verschiedenen Flexionsformen (Deklination, Konjugation, Komparation) ziemlich gleichzeitig, so daß wir es in der Tat mit einem einheitlichen psychischen Fortschritt auf der ganzen Linie zu tun haben. Allerdings dauert diese neu eingeleitete Entwicklung mehrere Jahre; noch die vier- und fünfjährigen Kinder liegen oft in schwerem Kampf mit gewissen Flexionsfeinheiten. Im allgemeinen werden die schwächer flektierten und regelmäßigeren Formen leichter erworben als die stark flektierten und unregelmäßigeren, die oft durch unrichtige Formen des ersten Typs ersetzt werden (*getrinkt* statt getrunken, *guter* statt besser).

Was die Syntax anbetrifft, so bringt gewöhnlich schon das Ende des zweiten Lebensjahres eine bedeutende Entwicklung der Mehrwort-Sätze[2]. Drei, vier und mehr Wörter werden jetzt schon zum Ausdruck eines Gedankens zusammengefügt, freilich zuerst noch nicht in der Form eines glatt ablaufenden Satzes, sondern als stoßweise geäußerte Kette von mehreren kurzen Sätzchen; es wiederholt sich also hier derselbe Prozeß,

[1] Kindersprache S. 219 u. Kap. XV.
[2] Kindersprache S. 185ff.

wie bei den zweiwortigen Sätzen: aus einem losen Aneinanderreihen entwickelt sich erst allmählich das einheitliche Strukturbild des Satzes. Ob nicht auch die Syntax in der allgemeinen Sprachentwicklung einen ähnlichen Weg gegangen ist?

So äußerte Hilde um 1;10 ihren Wunsch, daß die Mutter Bilder aus dem hinteren Zimmer holen solle, folgendermaßen: *mama — bildä hamele* (= haben) *— zimmä — hamele bildä — hinten — dada mama eholn.*

Die ursprünglich so lose Form der Wortverkettung bewirkt natürlich auch, daß die Wortstellung im Satz oft von der konventionellen abweicht[1]. Wie die Vorstellungen durch das kleine Köpfchen hindurchschwirren, so sprudeln die Worte hervor, wenn dabei auch eine noch so krause Reihenfolge entstehen mag. Zuweilen ist freilich gerade die sonderbare Wortstellung höchst ausdrucksvoll; bald rückt das Wort, auf welches es dem Kinde hauptsächlich ankommt, energisch nach vorn; bald wird umgekehrt ein wichtiges Wort isoliert und als besonderer Einwort-Satz nachgestellt (das gilt namentlich von der Verneinung).

Günther rückte einmal sein Stühlchen zum Essen an einen anderen Platz als gewöhnlich mit den Worten: *ä günther ä vater sitzen* (etwa = heute will mal der Günther beim Vater sitzen). Als die Mutter fragte: „Nicht bei der Mutter?" lautete die Antwort: *gestern ä muttsen esitzt ägünter.*

Nachstellung der Verneinung: Idelbergers Sohn (bereits 1;6) *mama hieb — nein* = Mama soll nicht hauen.

Stumpfs Sohn: *ich haja kokodach, mach olol kap — näh.* Dieser höchst sonderbare Satz lautet wörtlich übersetzt: „Ich (hab) ein schönes Schokoladenhaus; das macht Rudolf kaput; nein!" Kürzer: „Rudolf soll... nicht kaput machen."

Aber zuweilen geht auch alles durcheinander, und die Laune des Moments ruft eben diese und gleich darauf eine andere Wortstellung hervor; man beachte die Verneinung in folgender Satzkette unseres Sohnes: *günther auch ä nich machen, hilde auch nich ä machen, vater auch ä machen nein nein.*

Inhaltlich nimmt die Mannigfaltigkeit der Satzarten mit erstaunlicher Schnelligkeit zu. Wenn auch die Ausrufsätze, welche eine Willens- oder Affektäußerung enthalten, während der ganzen Kinderzeit ihr Übergewicht bewahren, so gewinnen doch daneben auch die Aussagesätze einen immer größeren Raum, und sie beziehen sich bald nicht nur auf Gegenwärtiges (z. B. Angabe dessen, was auf einem Bild zu sehen ist), sondern auch auf jüngst vergangene Erlebnisse und Eindrücke. Endlich die Frage-

[1] Kindersprache S. 196ff.

sätze.[1] Zu jenen früher erwähnten Fragen nach dem Namen der Dinge (*isn das?* oder ähnlich) treten bald die Fragen nach dem Ort eines gesuchten Gegenstandes (Hilde 1;9: *apfel wo?* Günther 2;3: *ä hut?* = Wo ist der Hut?), Vergewisserungsfragen (*die essen darf ich?*), endlich sogar Fragen der Anteilnahme (*bist du müde?* Eva 2;1, als sie jemanden gähnen sah). Bei diesen Fragen beobachtet man oft, daß das Fragewort selbst ursprünglich verschluckt wird — oder genauer ausgedrückt, zunächst noch nicht über die Sprachschwelle tritt. Die anderen Wörter, der Tonfall und die Situation genügen aber, um den Sinn der Frage über jeden Zweifel zu erheben. — Einige weitere intellektuell höher stehende Typen des Fragesatzes entwickeln sich erst in der vierten Sprachepoche.

4. Die vierte Sprachepoche.

Der Anfang dieser vierten Periode wird durch das Auftreten von Nebensätzen gebildet.[2] Ähnlich wie die Flexion ist auch die Hypotaxe (Unterordnung eines Satzes unter einen anderen), eine Erscheinung, die manchen Vollsprachen überhaupt fehlt; diese können Abhängigkeitsbeziehungen der Gedanken nur durch Nebeneinanderstellung von Sätzen (parataktisch) ausdrücken. Das Kind des europäischen Kulturgebietes überwindet diesen Standpunkt ungefähr mit $2^1/_2$ Jahren[3] und beweist damit, daß ihm nun nicht nur die logische Beziehung der Gedanken, sondern auch ihr Wertverhältnis in Über- und Unterordnung aufgegangen ist.

So hat Hilde das Verhältnis von Grund und Folge bereits 2;2 ausdrücken können, aber nur parataktisch: *is nich da schieben, kann nich mahle mahle* (= mein Breischieberchen ist nicht da, darum kann ich nicht quirlen); erst ein ganzes Jahr später ist sie fähig, die gleiche Beziehung durch ein kausales Satzgefüge wiederzugeben: *du reibst deine hände, weils so kalt is.*

Auch bei den Nebensätzen kann, ähnlich wie bei den Fragesätzen, die einleitende Partikel (die Konjunktion, das Relativpronomen usw.) längere Zeit unausgesprochen bleiben, also gerade derjenige Sprachbestandteil, der für den theoretischen Grammatiker erst den Charakter des Nebensatzes bestimmt.

---

[1] Kindersprache S. 193. Vgl. auch H. Neugebauer, Über die Entwicklung der Frage in der frühen Kindheit. Z. Ang. Ps. 8.

[2] Kindersprache S. 190ff.

[3] Manche Kinder schon früher. So sprach unsere Tochter Eva schon 2;0 Sätze wie diese: *suchen, ob hanschuh is.* — *vatel sagen, ĕ kaffee trinken kann.*

Dennoch ist der Nebensatz in der Kindersprache für den Hörenden unverkennbar, wenn auch das bloße Schriftbild den Lesenden noch im Zweifel läßt. Wenn Günther 2;6 den Satz aussprach: *mutter hagen, ebaut hat ä günter*, so bewies der Tonfall, daß er aussprechen wollte: „Ich will der Mutter sagen, was der Günther gebaut hat"; nicht aber: „Ich will der Mutter sagen, der Günther hat gebaut." Aus diesem Grunde darf man nicht das Nebensatzstadium erst dann ansetzen, wenn die zugehörigen Partikel wirklich verlautbart werden; denn das Stadium der Latenz jener Wörter kann oft mehrere Monate dauern.

Wie schnell sich die Hypotaxe, sobald sie einmal dem Kinde aufgegangen ist, weiter entwickelt, möge folgende Blütenlese von Nebensätzen zeigen, die wir bei Hilde um 3;0 herum notierten:

ich wer se in de küche mal fragen, ob se hierher kommt (indirekter Fragesatz). — *will de puppe durchhaun, bis ihr weh tut* (Temporalsatz). — *das bewegt sich heut so, weils kaput is* (Kausalsatz). — *kriegst keine schnitte, wenn du so unatig bist* (Konditionalsatz). — *mußt de betten wegnehmen, daß ich rausgehen kann* (Finalsatz). — *puppe hat mich estört, daß ich nich schlafen konnte* (Konsekutivsatz).

Freilich übersteigen manche besonders schwierige Nebensatzkonstruktionen noch längere Zeit die Fähigkeit des Kindes; so ist z. B. der irreale Bedingungssatz mit seinen konjunktivischen Verbformen — wohl die schwerste dieser Satzarten — von unseren Kindern erst mit $4^1/_2$ Jahren bewältigt worden.

Hilde 4;6: *wenn de Mutter hätte dort sitzen, dann hätte ich mit vater prost machen können.* — Günther 4;8 (von einem Bekannten, der operiert worden ist): *wenn er* (nicht) *gleich geschnitten wäre, dann hätte er gestorben haben.*

Mit derartigen Leistungen darf die Zeit der eigentlichen Kindersprache als überwunden gelten.

Die vierte Periode der Sprachentwicklung wird dann aber noch durch zwei weitere Erscheinungen charakterisiert.

Das Kind kommt um diese Zeit zum zweiten Male in ein Fragealter[1], dessen Interesse nun aber schon auf Höheres geht: die Zeitfrage nach dem Wann, die Kausalfrage nach dem Warum taucht auf. Freilich darf man auch diese Fragen nicht allzusehr überschätzen. Die ersten Wann- und Warumfragen sind zum größten Teil nicht der Ausfluß eines reinen Wissenstriebes des Kindes, sondern stehen mit seinem lieben kleinen Ich und dessen praktischen Bedürfnissen in engstem

[1] Kindersprache S. 195.

Zusammenhang; darum klingt das erste Warum den Eltern meist entgegen in der ärgerlichen Form des *warum denn nicht*?, wenn dem Kinde etwas Erwünschtes verboten oder vorenthalten worden ist. Und *wann*? fragt das Kind z. B., um zu erfahren, wann endlich die sehnlich erwartete Mahlzeit kommt.

Auch das erste *wann* unseres Sohnes (**2**;11) ist höchst utilitarisch gewesen: Als er sah, wie Erwachsene das Fleisch von einem Hühnerknochen abnagten, fragte er: *ĕ lutschen wir eintlich*? *ĕ* (g)*roß sind, können wir lutschen*? (das erste *ĕ* = wann, das zweite *ĕ* = wenn wir).

Daneben gibt es allerdings auch Fragen aus echter Wißbegier; sie gehen nicht auf Befehle, deren Begründung, sondern auf beobachtete Tatsachen, deren Ergründung verlangt wird.

Schon **2**;10 fragt Günther: *elett so heiß is — erum denn*? (das Tablett ist so heiß, warum denn). Bei Hilde setzen die Kausalfragen um **3**;7 mit solcher Macht ein, daß sie aus ihnen zuweilen eine ganze Kette bildet; zu jeder Ursache soll wieder deren Ursache erforscht werden.

So entspann sich um jene Zeit das folgende wörtlich mitstenographierte Gespräch, als das Kind den Walfisch im Bilderbuche sah:

Fragen des Kindes:	Antworten der Mutter:
was frißt der?	„Fische."
warum frißt er fische?	„Weil er Hunger hat."
warum frißt er keine semmel?	„Weil wir ihm keine geben."
warum geben wir ihm keine?	„Weil die Bäcker nur für die Menschen Semmel backen."
warum nich für die fische?	„Weil sie nicht genug Mehl haben."
warum haben sie nich genug mehl?	„Weil nicht genug Korn wächst. Du weißt doch, aus dem Korn wird das Mehl gemacht."
ach so!	

Die andere Eigentümlichkeit der vierten Sprachperiode, die Neubildung von Wörtern, ist nicht so allgemein verbreitet wie die bisher genannten; sie ist bei manchen Kindern recht stark ausgebildet, bei anderen kaum angedeutet. Es handelt sich um eigenmächtige Bereicherungen des Wortschatzes in der Form von Ableitungen und von Zusammensetzungen. Hierbei kommt dem Kinde seine Tätigkeit als Sprachbildner meist gar nicht zum Bewußtsein; die Neuschöpfungen stellen sich so selbstverständlich ein wie alle die anderen Wörter, die es von seiner Umgebung gehört hat. Zuweilen bekundet das Kind ein überraschend feines Sprachgefühl; in anderen Fällen freilich gibt es groteske und unmögliche Ausdrucksweisen. Bei manchen Kindern erreichen diese Neubildungen eine ziemlich hohe Zahl; so wurden bei unseren beiden ältesten Kindern bis zur Vollendung des fünften Jahres je 50 selbstgebildete Zusammensetzungen und 40 bzw. 20

eigene Ableitungen notiert. Die meisten führen nur ein Augenblicksleben, manche aber werden einige Zeit hartnäckig festgehalten.

Die Zusammensetzungen[1] sind die einfacheren Gebilde, weil hier lediglich die Ausdrücke für zwei im Gegenstand verbundene Merkmale nebeneinander gesetzt werden.

Aus dem dritten Jahr unseres Sohnes seien hier genannt: *milchapfelmus* (ein Phantasiegericht), *feuerkasten* (Leimtopf über Spiritusflamme), *kinderzeugkasten* (Kasten mit Spielzeugkram), *löcherteller* (Untersatz mit durchbrochenem Rand); aus dem vierten Jahr unserer Tochter Hilde: *kindsoldat* (ein aus der Ferne klein aussehender Offizier), *naseputzschnupfen*, *bindekleid* (Kleidchen mit Schnur), *haarflamme* (abstehende Locke).

Zwei drollige Zusammensetzungen, die wohl auf wirklichen Beobachtungen beruhen, legt Otto Ernst seiner Tochter „Appelschnut" in den Mund: Das Klavier nennt sie *bimkommode*, den Schnurrbart gar *maulbürschte*.

Sehr findig erweisen sich Kinder in der Benützung dieses Hilfsmittels, um feinere Farbennuancen zu benennen; wir notierten u. a. *dunkelweiß*, *halbblau*, *graurot*. — Auch zur Bezeichnung von Berufen werden Zusammensetzungen gern gebildet. Für den Maurer hört man *pochmacher* und *baumann*, für den Bahnhofspikkolo *bierjunge*, für den Laternenanzünder *lichtmann*.

Aber gerade zur Berufsbenennung wird auch oft die andere Art eigenmächtiger Wortbildung, die Ableitung, gewählt[2]. Die Kinder, welche oft die Worte Tischler, Anstreicher usw. gehört haben, bilden entsprechend *lötner* und *ofner*, *maschiner* und *wurster*, das englische Kind *lectioner* (also etwa „stunder" für Lehrer).

Andere Gruppen von Ableitungen betreffen Gegenstände: *die lese* für Druckschrift, *die rauche* für Zigarre (von vielen Kindern gebildet); Tätigkeiten: *klavieren* (ebenfalls häufig angewandt), *dieben* für stehlen, *benacken* (nackend ausziehen), *zerlieben* (Anwandlung stürmischer Zärtlichkeit); Eigenschaften: *kaffrig* (mit Kaffee befleckt), *piepstimmig*, *löchlig*, *zugehärtet* (zugefroren); Zustände: *nasserei* (Effekt des Planschens mit Wasser); *komischheit* usw.

5. Abschluß. Zusammenfassung.

Im vierten bis fünften Lebensjahr darf die Hauptarbeit der kindlichen Sprachentwicklung als geleistet gelten. Nicht daß nun wirklich der Anschluß an die Vollsprache bereits

[1] Kindersprache Kap. XXII.
[2] Kindersprache Kap. XXIII.

erreicht wäre; dazu kommt es während der ganzen Kindheit überhaupt nicht. Vielmehr hat auch jede der späteren Entwicklungsphasen ihr besonderes Gepräge; der 8jährige spricht anders als der 11- und der 14jährige, und sie alle anders als der Erwachsene. (Berthold Otto hat bekanntlich diese „Altersmundarten" zu registrieren versucht, um die für irgendeine Altersstufe bestimmten Jugendschriften in der dazu gehörigen Sprechweise zu schreiben, was ich — nebenbei bemerkt — für ein falsches pädagogisches Prinzip halte.) Immerhin aber sind doch diese späteren Entwicklungen von unvergleichlich geringerer Größenordnung als die bisher besprochenen. Das psychologische Gesetz, daß jede seelische Funktion ihre Hauptzeit der Entwicklung hat, gilt auch für die Sprache; und diese Hauptentwicklung wird durch die ungefähre Zeitspanne 1. bis 4. oder 5. Lebensjahr abgesteckt.

Schema der normalen kindlichen Sprachentwicklung.

Wir versuchen endlich die gegebene Übersicht schematisch darzustellen; doch sei gleich hervorgehoben, daß damit nur die allgemeinsten Tendenzen, die bei der Entwicklung der Kindersprache obzuwalten pflegen, auf gewisse Formeln gebracht, nicht aber ein streng gültiges Gesetz aufgestellt werden soll. Es wird vielmehr jede individuelle Entwicklung mehr oder weniger von diesem Schema abweichen, nicht nur, was die absoluten Zeitangaben, sondern auch was die Einzelerscheinungen innerhalb der Epochen anlangt; dennoch glaube ich, daß das Schema einen gewissen Orientierungswert besitzt.

Vorstadien. Erstes Lebensjahr. Lallen, Nachahmung von Lautkomplexen, primitives Verständnis für gesprochene Aufforderungen.

Erste Epoche. Etwa 1;0 bis 1;6. Das Kind verfügt über einige wenige mit Sinn verbundene Lautäußerungen, die als Einwort-Sätze aufzufassen sind. Die Sprachelemente haben noch keinen bestimmten grammatischen oder begrifflichen Charakter. In ihrer Bedeutung ist das Gegenständliche und das Willens- und Affektmäßige noch nicht differenziert. Lautlich stehen sie noch den Lalläußerungen nahe; die natürlichen Symbole — Lautmalereien und lautliche Ausdrucksbewegungen — überwiegen stark.

Zweite Epoche. Etwa 1;6 bis 2;o. Es erwacht das Bewußtsein von der Bedeutung der Sprache („daß jedes Ding einen Namen habe") und der Wille, sie sich zu erobern. Der Wortschatz wächst plötzlich stark an; Fragen nach dem Namen der Dinge treten auf. Ungefähr gleichzeitig wird das Stadium des Einwort-Satzes verlassen; zwei, bald auch mehrere Wörter werden erst stockend, dann immer fließender zu einem Satzganzen vereinigt. Innerhalb des Wortschatzes entwickeln sich zuerst die Substantiva, dann treten Verben in größerer Zahl hinzu, endlich Eigenschafts- und Beziehungsworte (Substanz-, Aktions-, Relations- und Merkmalsstadium).

Dritte Epoche. Etwa 2;o bis 2;6. Das flexionslose Sprechen wird überwunden. Das Kind lernt, die feineren, formalen Abwandlungen der Begriffe durch Biegung der Wörter wiedergeben; und zwar beginnen sich ziemlich gleichzeitig die verschiedenen Flexionsarten (Konjugation, Deklination, Komparation) zu entwickeln. Die Satzbildung wird, freilich noch innerhalb der Parataxe (Hauptsatzform), sehr mannigfach. Es finden sich Ausrufs-, Aussage-, Fragesätze; Satzketten werden gebildet. Die Wortstellung ist oft eigenmächtig und launenhaft. Die Fragen beziehen sich auf Namen der Dinge, auf das Wo und Was, auf Vergewisserung und persönliche Teilnahme.

Vierte Epoche. Etwa von 2;6 an. Die rein parataktische Satzbildung wird überwunden. Das Kind lernt, die Über- und Unterordnung der Gedanken durch Hypotaxe wiederzugeben; und zwar entwickeln sich schnell die verschiedenen Typen der Nebensätze, wenn auch die feinere Differenzierung der Partikeln und die Beherrschung der schwereren Verbformen (z. B. der Konjunktive) noch eine längere Lernzeit in Anspruch nehmen. Die Fragen des Kindes beginnen sich auf zeitliche Verhältnisse und vor allem auf Kausalbeziehungen (warum) zu erstrecken. Das Kind neigt zu eigenen Wortbildungen durch Ableitung und Zusammensetzung.

Vierter Abschnitt.

Die Bildbetrachtung.

Die Auffassung der sinnlich wahrnehmbaren Welt macht, wie wir früher sahen, bereits innerhalb des ersten Lebensjahres eine sehr bedeutende Entwicklung durch; aber auch die Folgezeit bringt der Anschauungsfähigkeit noch gewaltige Fortschritte. Eine Schilderung dieses Entwicklungsganges in allen Einzelheiten überstiege weit die hier gesetzten Grenzen; wir müssen uns mit einem Ausschnitt begnügen, der uns einige der wesentlichsten Merkmale des kindlichen Anschauens offenbart.

Wir wählen zu diesem Zweck das Verhalten des Kindes zu bildlichen Darstellungen. Spielt doch das Bilderbesehen gerade in den ersten Lebensjahren eine sehr bevorzugte Rolle! Zugleich bieten Bilder den Vorteil, im Bedarfsfall zu einer experimentellen Prüfung der Anschauung verwendbar zu sein: man kann sie in bestimmter Anordnung vorlegen und bestimmte Fragen und Aufgaben daran knüpfen; man kann die Darbietungen in verschiedenen Altersstufen oder bei verschiedenen Kindern zu Vergleichszwecken wiederholen; endlich kann man einfache Darstellungen gebotenenfalls in Gegenwart des Kindes selbst erzeugen.

Alle Anschauung ist von zwei Bedingungskomplexen abhängig, dem peripheren und dem zentralen. Ihr Rohmaterial sind stets Sinneseindrücke und Bewegungen; aber erst indem diese intellektuell verarbeitet, d. h. beachtet oder vernachlässigt, zusammengefaßt oder getrennt, gedeutet und auf Gegenstände bezogen, unter gewisse gedankliche Kategorien gestellt werden, gestaltet sich daraus jener einheitliche Bewußtseinsinhalt, den wir als „Anschauung" bezeichnen. Und so müssen wir denn auch getrennt erörtern, welche Rolle die sensoriellen und die intellektuellen Bedingungen beim Zustandekommen der Bildanschauung spielen.

Kapitel X.

Die sensoriellen Bedingungen der Bildbetrachtung.

1. Sensomotorisches Verhalten.

Jener Zug, der in der Urzeit als besonders charakteristisch auffiel, bleibt noch in den nächsten Jahren herrschend: die sensomotorische Verknüpfung. Auch dem 3jährigen, dem 5jährigen Kind werden die meisten Wahrnehmungen erst dadurch zum Besitz der Seele, daß sie in Bewegung, in Eigentätigkeit umgesetzt werden. Der optische Eindruck von Vorgängen, der akustische von gehörten Geräuschen und Sprachäußerungen entlädt sich sofort in Nachahmungen mimischer, lautlicher, gestaltender Art; jeder neue Gegenstand wird nicht nur angeschaut, sondern ergriffen, zerlegt, zu allerlei Hantierungen verwandt; und was auch immer das Kind mit interessevoller Aufmerksamkeit erlebt, in seinem Spiel kommt es alsbald wieder motorisch zum Vorschein.

So hat denn die rein rezeptive „Anschauung" als selbständige psychische Funktion durchaus nicht jene universelle Bedeutung im frühen Kindesleben, wie es gewöhnlich heißt; sie ist meist nur ein noch ungeschiedenes Moment in der einheitlichen „Anschauungstat" des Kindes. Die ruhige Beschaulichkeit, die nur aufnehmen will, um aufzunehmen, ist ein Zustand, der sich erst ganz allmählich entwickelt.

Es gibt nun eine Gruppe von Gegenständen, die ganz besonders dazu berufen scheinen, diese Entwicklung zum ruhenden, nicht-motorischen Anschauen zu fördern, das sind eben die Bilder.

Bilder haben ja die Eigentümlichkeit, daß sie zwar dem Schauen in unmittelbarer Lebendigkeit zur Verfügung stehen, aber der motorischen Rückwirkung entgleiten. Mit den Dingen der wirklichen Welt kann das Kind hantieren und spielen, es kann sie befassen und ummodeln — aber jene Scheindinge auf den Bildern sind nur für das Auge da und können kaum anders als rezeptiv behandelt werden. Die große Freude, die das Kind von Beginn des zweiten Jahres an Bildern hat, ist uns doch ein Zeichen dafür, wie sich neben der urtümlichen sensomotorischen Verhaltungsweise schon die ersten Anfänge einer höheren Funktionsform, der kontemplativen, regen; es wird die unmittelbare Umsetzung des Anblicks in Bewegungen gehemmt, damit desto reiner die ruhige Hin-

nahme und geistige Bewältigung des Geschauten durchgeführt werden könne. So ist es sehr bezeichnend, daß neben dem Spracherwerb und dem aufrechten Gang die Bildbetrachtung zu den Leistungen gehört, durch die sich zum Beginn des zweiten Jahres spezifisch menschliche, dem Tier prinzipiell verschlossene Fähigkeiten ankündigen.

Freilich — die Neigung zum Sensomotorischen spukt auch zuweilen noch in die kindliche Bildbetrachtung hinein, namentlich in den frühesten Stadien. Nicht nur, daß das Kind auf alles, was es abgebildet sieht, beim Besehen hinzeigt und selber das Bild in die Hand nehmen, das Bilderbuch umblättern will — auch auf den Inhalt des Bildes selbst wird motorisch reagiert. Vor allem ist die Umsetzung des Schauens in Sprechen dem Kinde ganz selbstverständlich; schweigsames Sehen bildet die Ausnahme. Aber noch mehr: zuweilen reizt das Bild, namentlich wenn es etwas Bewegtes darstellt, zur unmittelbaren Nachahmung der Bewegung; gelegentlich wird auch der Scheincharakter des Bildes ganz verkannt, und irgendeine Hantierung versucht, die nur bei realen Dingen möglich wäre und nun höchst ergötzlich wirkt. Einige Beispiele hierzu:

Nachahmungen abgebildeter Bewegungen. Diese sind zuerst wohl unbewußt reflektorisch, so, wenn Hilde 1;7 bei Betrachtung eines Bildes, auf dem ein Beter die Arme emporstreckt, selber die Ärmchen hebt; oder wenn sie 1;10 beim Anblick abgebildeter Vogelkrallen (in einem Vorlagebuch) selbst krallige Handbewegungen macht. — Später werden die Nachahmungen aber durchaus bewußt. Hilde (2;10) sieht ein Bild mit Küchengeräten; beim Teppichklopfer sagt sie: *so ein ganz großer kloppe; so haut se* (haut auf den Tisch). Beim Reibeisen: *so macht die jette* (reibt an der Schürze). — 3;0. Bei Betrachtung des Struwwelpeters wird Hans-guck-in-die-Luft nachgeahmt: Hilde läuft ein paar Schritte mit hochgehobenem Kopf und macht dann einen „Plumps". Auch der Daumenlutscher wird imitiert.

Realistische Behandlung von Bildobjekten: Eva sieht (2;1) ein großes Madonnenbild, glaubt, daß das nackte Jesuskind angekleidet werden soll und läßt sich ein Hemdchen geben, das, wie sie ernsthaft fordert, dem Kinde übergestreift werden soll. — Miß Shinn's Nichte sah 2;0 ein Bild, das ihr Mitleid erregte: ein Adler stürzt sich auf ein Gemsenjunges. Plötzlich legt sie ihr Händchen auf das Bild, so, als wollte sie eine Schutzwehr zwischen dem Angreifer und dem Angegriffenen schaffen. — 3;0 sah dasselbe Kind auf einem Bild, wie ein Lamm an einem Dornbusch festhing, und instinktiv suchte es den fesselnden Dornzweig wegzustreifen.

Immerhin: im allgemeinen treten diese motorischen Reaktionen doch so weit zurück, daß wir an der Bildbetrachtung und nur an dieser die Entwicklung der Anschauungsfunktion in ziemlicher Reinheit verfolgen können.

2. Die optischen Bedingungen[1].

Schon das $^5/_4$jährige Kind schaut sich mit großem Eifer ein Tierbilderbuch an oder blättert in einem illustrierten Katalog und weiß mit seinem kargen Wortschatz doch bereits viele Bilder sinnvoll zu benennen. Diese Erkennungsfähigkeit ist deswegen bemerkenswert, weil, rein optisch betrachtet, die Bilder keineswegs wirkliche Kopien der Objekte sind. Die Bilder sind flächenhaft, die Objekte meist plastisch; Bilder sind farblos oder in einer mit den Objekten nicht übereinstimmenden Farbe; sie sind unbewegt, und sie zeigen meist eine vielfach geringere Größenordnung als die Gegenstände. Es entsteht somit die Frage, an welchen Merkmalen des Sinneseindrucks denn diese Fähigkeit zur Identifikation von Bild und Gegenstand haftet.

a) Der Umriß. Aus den Beobachtungen geht immer wieder hervor, daß ursprünglich das Bilderkennen fast oder ganz ausschließlich am Umriß hängt. Und zwar ist dieser nicht in seiner Gesamtheit entscheidend; vielmehr stützt sich das Erkennen zuweilen auf ein kleines Bruchstück des Umrisses, sobald dieses nur die Linienführung enthält, die vom Kind als das charakteristische Kennzeichen des Objektes aufgefaßt wird. Sonderbarerweise sind dies durchaus nicht immer diejenigen Formelemente, die vom Standpunkt des Erwachsenen aus als die wesentlichen zu gelten haben.

Dieses Verhalten des Kindes läßt sich auch durch kleine Experimente belegen.

Bei der „Zuordnungs"-Methode bietet man dem Kinde zahlreiche Bilder von einigermaßen verwandten Objekten (z. B. die Tiere in einem Tierbilderbuch). Das Kind sucht sie zu benennen, muß aber infolge seiner schwach differenzierten Vorstellungen und seiner großen Wortarmut mit wenigen Namen die Fülle der Bilder erschöpfen. Natürlich wird hier jedes Bild demjenigen Objekt zugeordnet, mit dem es für die Apperzeption des Kindes die größte Ähnlichkeit hat.

An Hilde erprobten wir (1;7) diese Methode mit einem Naturgeschichtsbuch. „Einige Beispiele der Zuordnung: Menschenskelett und Menschenschädel wurden *onke* (Onkel) genannt; die so ganz andersartige Ausfüllung der Fläche im Vergleich zu gewohnten Eindrücken von Menschen hinderte also nicht, die Benennung zu vollziehen, für die demnach nur die grobe Umrißform maßgebend sein konnte. Mit *miese* (Katze) wurde u. a. auch das Bild der Fledermaus und des Uhus

[1] Unter teilweiser Benutzung meiner Abhandlung: „Entwicklung der Raumwahrnehmung", II. Teil.

bezeichnet; hier sind die aufgerichteten spitzen Ohren entscheidend gewesen. *gagak* (Gans) hießen nicht nur Goldhähnchen, Sperling und Strauß, sondern auch das Kamel; augenscheinlich hat also der gewölbte Rücken, der lange Hals und der längliche nach vorn sich etwas zuspitzende Kopf die charakteristische Apperzeptionslinie dargestellt."

Die „Entstehungs"-Methode fixiert das zum Erkennen nötige Umrißminimum, indem man vor den Augen des Kindes eine Zeichnung entstehen läßt und in dem Moment zu zeichnen aufhört, in welchem das Kind eine Benennung ausspricht. Auf diese Weise sind bei einem Versuche mit unserer 1;10 alten Tochter die Zeichnungen auf Tafel I entstanden. Es ist überraschend, wie wenig dazu gehört, damit die Linien für das Kind Sinn gewinnen. Die kaum in der Andeutung fertiggewordenen Tierköpfe, die dürftigen Linien, die zur Erkennung von Schuh, Strumpf, Kleidchen genügen, die in den Rahmen hineingezeichneten „Kinder", bei denen weder eine Vervollständigung der Gliedmaßen, noch eine Einfügung der Gesichtszüge nötig war, sind sprechende Beweise hierfür.

Der gleiche Versuch hat bei unseren anderen Kindern um dieselbe Zeit ganz ähnliche Ergebnisse geliefert; so rief Eva 1;11, als eine Zeichnung bis zu diesen drei Strichen ⊓ gediehen war, sofort *Stuhl* aus.

b. Flächenausfüllung. In zweiter Reihe kommt als Erkennungsmittel die Ausfüllung der Fläche in Betracht. Sie steht zwar an Bedeutung weit hinter dem Umriß zurück, beginnt aber doch schon früh eine unterstützende Wirkung auszuüben und wird um so wichtiger, je älter das Kind ist. So wird z. B. der kreisförmige Umriß eines (isoliert dargestellten) Kopfes erst dadurch für das Kind zum Gesicht, daß die Fläche durch vier Striche, welche Augen, Mund und Nase repräsentieren, belebt ist. Ein Kleidungsstück wird erst durch das Einfügen von Knöpfen kenntlich. Ebenso wird der Bart schon früh als Differenzierungsmerkmal der Geschlechter beachtet. Entsprechendes zeigt Tafel I in Fig. 16. Diese wurde im Entstehen, solange nur der Umriß da war, *Haus* genannt; sobald die vier Tastenstriche eingetragen waren, wurde das Bild als Klavier (*lala*) erkannt.

Neben diesen gröberen Wirkungen der Flächenausfüllung gibt es aber einige Fälle, in denen gerade die feinere, individualisierende Modellierung der Flächen die Erkennung herbeiführt, die daher aus dem Rahmen der bisher angenommenen kindlichen Fähigkeiten herauszufallen scheinen. Es handelt

sich hierbei um das Erkennen von Photographien, das zuweilen erstaunlich früh auftritt.

Miß Shinn's Nichte erkannte 1;1 aus einem kleinen Gruppenbild von neun Personen ihren Vater heraus. Ebenso bezeichnete unsere Tochter Hilde 1;3½ auf einer Kabinettphotographie, die sie noch nie zuvor gesehen hatte, die Eltern als *Papa* (während ihr genereller Ausdruck für abgebildete Männer *Onkel* war). Beide Kinder hatten damals erst seit wenigen Wochen die Fähigkeit erlangt, überhaupt Bilder zu erkennen.

Erklärbar wird diese frühe Leistung wohl nur dadurch, daß es sich um das Wiedererkennen von Personen handelt, die dem Kinde sehr genau bekannt sind. Durch die ungezählten Wiederholungen des Anblicks der Eltern mußte sich die Erinnerungsvorstellung sehr viel detaillierter einprägen, als es bei Objekten möglich war, die nur gelegentlich oder in abweichenden Exemplaren dem Kinde begegneten. So konnten denn auch die entsprechenden Merkmale des Bildes, insbesondere die feinere Modellierung des Gesichts, in diesen Fällen individuellere Reproduktionswirkungen auslösen, während sie in den normalen Fällen ganz unterhalb der Aufmerksamkeits- und Interessenschwelle des Kindes liegen; denn in der Tat, das Normale bleibt im zweiten Lebensjahre, daß die Bilder nur als Schemata auf die dürftigen schematischen Vorstellungen des Kindes reproduzierend einwirken.

Dieses ursprüngliche Sich-Begnügen mit dem ungefähren Eindruck hat dann die merkwürdige Folge, daß manche Zeichnungen, die im frühesten Alter zu einer Erkennung führten, später nicht mehr erkannt werden. Das Kind ist eben anspruchsvoller und kritischer geworden; gerade weil z. B. die Vorstellung der Flasche in Hilde mit der Zeit deutlicher geworden war, konnte sie Fig. 12 auf Tafel I, die sie 1;10 *Flasche* benannt hatte, 2½ Jahr später nicht mehr als solche erkennen.

c. Farbe. Sehr eigentümlich und scheinbar widerspruchsvoll ist die Rolle, welche die Farbe in der kindlichen Anschauung und Auffassung spielt.

Daß das Kind sehr frühe die Farbigkeit der Dinge wahrnimmt, steht ebenso fest wie die Tatsache, daß hierdurch starke Lustgefühle in ihm erweckt werden. Diese Vorliebe für alles Bunte, Grelle, Sattfarbige bleibt ja bis in höhere Stufen der Kindheit bestehen. Die gelegentlich zu hörende Fabel, daß die Kinder in den ersten Lebensjahren farbenblind seien, ist auf das späte Auftreten der richtigen Farbenbezeichnungen in der Kindessprache zurückzuführen. Nachdem im dritten Jahre

die Farbennamen auftauchen, aber in den sonderbarsten Verwechslungen gebraucht werden, entwickelt sich gewöhnlich erst im Laufe des vierten Jahres die richtige Verwendung der Hauptnamen. Hier stehen wir also vor einem Kontrast: bei aller starken Gemütswirkung, welche die Farben entfalten, spielen sie doch keine grundlegende Rolle für die Erkenntnis und Unterscheidung der Dinge, für das praktische Umgehen mit ihnen, für die Orientierung in der Umwelt. Mag ein Ball grün oder rot sein, er leistet dieselben Dienste, ist für den Tastsinn, der ja immer noch die letzte Instanz für das Realitätsbewußtsein bleibt, genau derselbe; der rein aufs Optische beschränkte Farbenunterschied weist nicht über sich selbst hinaus. Und ebenso bei einem blauen oder weißen Mützchen, bei einer gelben oder roten Rose. Man bedenke nur, welche ganz andere Rolle Formunterschiede spielen, und man begreift, daß die Farbenunterschiede als die weniger lebenswichtigen erst sehr viel später für das geistige Leben Bedeutung gewinnen. (Zugleich bewirkt diese relative Losgelöstheit der Farbe von den praktischen Lebensbedingungen, daß sie ein vorzüglich geeignetes Objekt für die Anfänge des ästhetischen Verhaltens wird — doch davon später.)

Die Bildanschauung zeigt nun diese Beziehungen besonders deutlich. Trotz der Sinnenfreude, die das Kind an den bunten Bildern hat, wird doch das Erkennen in den ersten Jahren durch die Farbigkeit nicht gefördert und durch fehlende oder falsche Farben in keiner Weise gestört. Es hat den Anschein, als ob das Farbenmoment für den Akt der Bildauffassung überhaupt ganz unter der Schwelle des Bewußtseins bliebe. So werden die Schwarz-Weiß-Bilder in Katalogen und Zeitungen, auch Photographien usw. genau so gut identifiziert wie die bunten Bilder des Bilderbuchs.

Hilde erkannte (1;3) die Kabinettphotographie der Eltern und benannte (1;5) eine tiefschwarze Silhouette eines Hahnes sofort *Kiki*. 1;6 wurden Tierfiguren, die aus farbigem Papier ausgeschnitten und auf weißen Karton geklebt waren: ein roter Hund, ein grüner Hahn und eine blaue Katze, ohne jedes Zögern benannt; und man hatte durchaus nicht den Eindruck, als ob das Kind auch nur einen Augenblick die Unmöglichkeiten der Färbung bemerkte.

d. Größe. Auch die absoluten Größenmaße der Bilder, die doch oft in starkem Mißverhältnis zu den wirklichen Objekten stehen, bilden keine irgendwie erheblichen Störungen für das Erkennen. So wurde die winzige und nur andeutende Menschendarstellung in Figur 1 von Hilde 1;10 sofort *„Kinder"* benannt.

Verständlich wird diese Unabhängigkeit von der absoluten Größe dadurch, daß ja auch die realen Gegenstände je nach der Entfernung dem Auge verschieden groß erscheinen; hieran hat das Kind gelernt, verschieden große Netzhautbilder, wenn nur die Formverhältnisse gleich bleiben, zu identifizieren.

Umgekehrt besteht eine überraschend scharfe Auffassung für Größenverhältnisse.

Hilde besaß (1;9) Holzklötze, die mit mannigfachen Genrebildern beklebt waren. Sie erkannte auf Grund der relativen Größe sofort, ob die dargestellten Menschenfiguren Erwachsene, Kinder oder Puppen bedeuten sollten. — Als sie (3;6) die Bilder ihres Tierbuches mit den Tieren im Zoologischen Garten vergleichen konnte, störte es sie zwar nicht, daß der Vogel Strauß im Bilde nur wenige Zentimeter hoch war, wohl aber, daß seine Abbildung nicht größer war als die anderer danebenstehender Vögel, und sie meinte: „*Ist das der Vogel Strauß? der ist aber noch größer!*" Und da in ihrem Tierbuch das Gürteltier etwa in gleicher Größe wie die Wildkatze abgebildet war, konnte sie sich im Zoologischen Garten über die Kleinheit des wirklichen Gürteltieres nicht genug wundern.

Die Verfertiger von Kinderbilderbüchern können hieraus eine Lehre entnehmen: Bei der so häufigen Nebeneinandersetzung isolierter Gegenstände auf derselben Bildtafel vermeide man falsche Größenverhältnisse zwischen den einzelnen Objekten.

e. Raumlage. Während sich die Unabhängigkeit des Bilderkennens von Farbe und Größe auch noch in allen späteren Entwicklungsstadien findet, gibt es eine merkwürdige Fähigkeit, die das kleine Kind in weit höherem Maße besitzt, als das größere und der Erwachsene: die Unabhängigkeit von der Lage des Bildes im Raum. Es ist bei kleinen Kindern oft beobachtet worden, daß sie ziemlich indifferent dagegen sind, ob sie ein Bild in richtiger Lage oder auf dem Kopfe stehend zu sehen bekommen. Wenn die Mutter mehreren Geschwistern zugleich ein Bilderbuch zeigt, so geschieht es oft, daß die Kinder sich rings um den Tisch drängen und zum Teil das Bild von der Seite oder verkehrt sehen; aber das scheint die Auffassung und die Lust daran kaum zu beeinträchtigen.

Günther (1;7½). „Er beschaut mit großer Freude Bilder, indem er sich bäuchlings auf die Erde legt und im Buche blättert. Dabei macht es ihm nicht viel aus, die Bilder verkehrt zu sehen; er ruft ein umgekehrtes Pferd ebenso *brbr* wie eines in aufrechter Lage."

Auch noch beim doppelt so alten Kinde findet sich gelegentlich Ähnliches. Eva (3;5): „Die zahlreichen Tafeln eines Bilderlottos wurden ihr verkehrt vorgehalten. Sie erkannte die (ihr freilich durch häufiges Spielen sehr vertrauten) Bilderchen sofort. Gab man sie ihr in die Hand, so drehte sie erst jedes Bild in die richtige Lage, ehe sie es benannte. Dann aber zeigten wir ihr die zu dem Spiel gehörigen Karten, die je acht Bilder vereinen, ebenfalls verkehrt. Sie benannte alle Bilder. Auf

unsere Frage: ‚Sind denn die Bilder so richtig?' antwortete sie ohne Besinnen: ‚*Ja!* Wir fragten weiter: ‚Hat denn der Wagen die Räder oben?' Eva: ‚*Ach wo, hier ist ja oben*' und zeigte auf den oberen Wagenrand, der bei der gegenwärtigen Stellung des Bildes nach unten gekehrt war. Das Verhältnis der Teile war ihr also auf dem umgekehrten Bild genau so klar und selbstverständlich wie auf dem aufrechten."

Je älter das Kind wird, um so mehr verliert sich diese Gleichgültigkeit gegen die Verlagerung des Bildes. Sie ist übrigens individuell sehr verschieden; es gibt Kinder, bei denen das Betrachten verkehrter Bilder und ähnliches nicht beobachtet worden ist.

Eine mit obigem eng zusammenhängende Erscheinung wird uns erst später beschäftigen; jene Gleichgültigkeit gegen die Lage des Bildes bekundet sich nämlich auch oft in den eigenen Zeichenversuchen der früheren Kindheit.

Das Erkennen und Hervorbringen verlagerter Bilder ist nur verständlich, wenn man annimmt, daß ursprünglich das Auffassen der Form und das Auffassen der Lage (d. h. des Verhältnisses zum Beschauer) zwei verschiedene psychische Funktionen sind, von denen die zweite erst in einem langsameren Lernprozeß entwickelt wird. Die Bedeutung dieser Tatsache für die allgemeine Psychologie der Raumwahrnehmung ist nicht gering, kann aber hier nicht im einzelnen ausgeführt werden[1].

f. Perspektive. Das komplizierteste Merkmal von Bildern ist die Perspektive, durch welche die Dreidimensionalität des Gegenstandes auf die zweidimensionale Fläche projiziert wird. Die richtige Darstellung der Perspektive ist bekanntlich sowohl in der Entwicklung des einzelnen wie der Gattung eine der spätesten Errungenschaften; da wäre es zu erwarten, daß auch für das Erkennen von Bildern die perspektivischen Züge — die Verkürzungen und Verkleinerungen nach hinten zu, die schiefen Winkel statt der rechten, die Überschneidungen und Verdeckungen — besonders große Schwierigkeiten böten. Das ist auch in der Tat der Fall, soweit es sich um die perspektivische Komposition eines größeren Bildzusammenhanges (z. B. einer Landschaft) handelt. Dagegen ist die perspektivische Darstellung von Einzelobjekten schon früher dem Kinde zugänglich, als man denken sollte.

So wurden auf Tafel I die Figuren 13—16, die perspektivisch gezeichnet waren, von Hilde (1;10) erkannt, ebenso von unseren anderen Kindern, die sie im Alter von 2;0 zu sehen bekamen.

[1] Vgl. meinen Aufsatz: Verlagerte Raumformen.

Die Erklärung hierfür ist wohl zum Teil einfach in der Ungenauigkeit des kindlichen Wahrnehmens zu suchen; es bemerkt an dem perspektivisch gezeichneten Stuhl gar nicht die Einzelheiten der Schiefwinkligkeit, die von dem realen Stuhl abweichen, sondern bloß das allgemeine Umrißschema, das schon allein zur Benennung führt. Dazu kommt aber dann wohl noch die frühzeitige Gewöhnung an die durchweg perspektivischen Darstellungen der modernen Bildkunst; enthalten doch auch schon die primitivsten Kleinkinder-Bilderbücher diese Merkmale. Da hier dem Kinde alle abgebildeten Gegenstände mit den bekannten Ausdrücken benannt werden, wird das Kind darin geübt, sie trotz jener Verschiedenheit zu identifizieren. Es liegt hier also eine durch bestimmte Umweltbedingungen hervorgerufene Verfrühung der Entwicklung vor; Kinder eines anderen Kulturkreises, der — wie etwa der mohammedanische — hauptsächlich nur Flächenkunst kennt, werden wohl erst sehr viel später zum Erkennen perspektivischer Darstellungen gelangen[1].

3. Experimente nach der Serienmethode.

Zur Prüfung des Bild-Erkennens beim Kinde kann man außer den früher erwähnten einfachen Experimenten noch eine Methode anwenden, die in gewissem Maße auch eine zahlenmäßige Messung und Vergleichung der Anschauungsfähigkeit erlaubt. Sie ist von dem Psychiater Heilbronner ursprünglich für psychiatrische Zwecke ausgebildet, dann aber von van der Torren für die Prüfung normaler Kinder verwertet worden.[2]

Die einfachen Umrißbilder eines Gegenstandes (z. B. einer Kirche) werden in zunehmender Vollständigkeit sukzessive vorgelelegt, also erst Figur a, dann b, c usw., jedes Bild für sich; jedesmal fragt man: Was ist das? und stellt fest, bei welchem Grade der Vollständigkeit das Erkennen erfolgt. Außerdem wird beim 2., 3. usw. Bilde gefragt: Was ist anders geworden?; der Prüfling muß dann zeigen oder sagen,

[1] Ein Zeichen für die Erkennungsschwierigkeit, die hier normalerweise vorliegt, ist das Verhalten primitiver Völker zu unsern modernen Abbildungen; während sie die Umrisse und die Flächenausfüllungen gut erkennen, werden perspektivische Züge meist völlig mißdeutet. — Auch auf eine klinische Beobachtung von F. Kramer sei hingewiesen: bei gewissen pathologischen Seelenzuständen kann — bei sonst intakter Raumwahrnehmung — die Fähigkeit zum Erkennen des Perspektivischen verloren gehen.

[2] Z. Ang. Ps. 1. 1908.

welche Striche gegen das vorher gesehene Bild neu hinzugekommen sind. So prüft man die Unterscheidungsfähigkeit. Beispiele solcher Serien zeigt Tafel II.

Van der Torren hat mit 17 Serien von Bildern, im ganzen 103 Einzelbildern, aus jeder Altersstufe von 4 bis zu 12 Jahren je zehn Knaben und zehn Mädchen geprüft; uns interessieren hier nur die Stufen 4;0—6;0. Lediglich zum Vergleich geben wir die Werte der 8-, 10- und 12jährigen.

Richtige Erkennungen zeigten sich bei sämtlichen 103 Bildern in folgenden Prozentzahlen:

Prozentzahl der Erkennungen.

Alter in Jahren	Kn.	Md.
4	38 %	20 %
5	34 %	25 %
6	48 %	34 %
8	57 %	36 %
10	70 %	52 %
12	76 %	55 %

Tabelle I.

Das soll heißen: bei fünfjährigen Mädchen wurde durchschnittlich jede Serie in den ersten drei Vierteln ihres Verlaufes nicht erkannt; nur das letzte Viertel (25%) wurde erkannt; bei zehnjährigen Mädchen wurde dagegen der dargestellte Gegenstand schon in der Mitte der Serie erkannt usw.

Das Ergebnis der Statistik ist erstens, wie zu erwarten, ein ständiges Wachsen der Erkenntnisfähigkeit mit dem Alter, zweitens aber, was manchen überraschen dürfte, eine bedeutende Rückständigkeit der Mädchen gegenüber den gleichaltrigen Knaben.

In den Fällen, in denen ein Bild nicht richtig erkannt wird, ist zweierlei möglich: entweder das Kind bekundet sein Nichtwissen durch Schweigen bzw. durch die Aussage „Ich weiß nicht", oder aber es nennt irgendeinen beliebigen Gegenstand, der mit dem dargestellten Gegenstand keine oder nur ganz vage Ähnlichkeit hat („Konfabulation"). Es zeigte sich nun, daß die Mädchen mehr konfabulierten als die Knaben; in der uns interessierenden Zeit trat das weniger bei den 5- und 6jährigen, wohl aber bei den 4jährigen hervor, bei denen die Knaben 51 %, die Mädchen 71 % Konfabulationen zeigten.

Die zweite Aufgabe: Erkennen der Unterschiede von Bild zu Bild, lieferte folgende Ergebnisse: jedes Kind hätte über

83 Veränderungen zu berichten gehabt; von diesen wurde richtig erkannt (Tab. II):

Prozentzahl der richtigen Unterschieds-Wahrnehmungen.

Alter in Jahren	Kn.	Md.
5	89 %	91 %
6	95 %	92 %
8	97½ %	95 %
10	96½ %	96½ %
12	98 %	96 %

Tabelle II.

Das Ergebnis ist ebenfalls gänzlich unerwartet und wirft ein Blitzlicht auf wichtige Eigentümlichkeiten des kindlichen Anschauens. Die Unterschiede zwischen den aufeinander folgenden Bildern, die oft nur in einem oder wenigen unbedeutenden Strichen bestanden, wurden mit erstaunlicher Treffsicherheit erkannt, und zwar aus der Erinnerung, da ja das vorhergehende Bild bei der Vergleichung nicht mehr sichtbar war. Das Erkennen der Veränderung in Einzelheiten ist, wie die Zahlen unwiderleglich beweisen, viel stärker ausgebildet als das synthetische Erkennen des dargestellten Gegenstandes; die 5jährigen z. B., die nur auf dem dritten bis vierten Teil der vorgelegten Bilder die Gegenstände erkannten, haben die Veränderungen, auch an den Bildern, deren Sinn sie nicht verstanden, in 90 % aller Fälle richtig angegeben. Diese Fähigkeit ist außerdem schon so früh zu einer relativen Vollkommenheit gediehen, daß ein Altersfortschritt von den niederen zu den höheren Jahrgängen lange nicht so stark in die Erscheinung tritt. Auch die Geschlechtsdifferenz ist nicht von Belang.

Die Angabe des Unterschieds, der zwischen zwei aufeinanderfolgenden Bildern bemerkt worden ist, kann entweder auf die einfache Weise erfolgen, daß das Kind auf den neu hinzugekommenen Strich zeigt, oder dadurch, daß der neue Teil benannt wird (z. B. „Fenster" bei der Kirche, „Flosse" beim Fisch usw.). Die zweite Art, bei der zu der rein sensorischen Unterscheidung noch die intellektuelle Deutung kommt, steht natürlich beträchtlich höher, und sofort tritt wieder Alters- und Geschlechtsunterschied ein (Tab. III). Gerade bei den kleinen Kindern ist der Rückstand der Mädchen besonders stark, obwohl sich doch im allgemeinen die Sprachbeherrschung beim Mädchen schneller entwickelt als beim Knaben. Die richtig

bemerkten Veränderungen wurden durch Benennung (nicht durch bloßes Zeigen) angegeben in folgender Prozentzahl:

Alter in Jahren	Kn.	Md.
5	12 %	8 %
6	26 %	16 %
8	45 %	39 %
10	56 %	45 %
12	53 %	49 %

Tabelle III.

Es ist möglich, daß manche der angegebenen Resultate, namentlich bezüglich der Geschlechtsverschiedenheiten, durch Untersuchungen an umfassenderem Material noch eine Korrektur erfahren werden. Das wichtigste Ergebnis aber darf als sicher gelten: In der frühkindlichen Anschauung ist die Fähigkeit zu feiner Beobachtung der sensoriellen Einzelheiten und das Bemerken selbst geringfügiger Verschiedenheiten weit früher ausgebildet als die Fähigkeit, die Elemente zu einem Gesamtbild synthetisch zu verknüpfen und fragmentarische Eindrücke durch Deutung richtig zu ergänzen.[1]

Kapitel XI.

Die intellektuellen Bedingungen der Bildbetrachtung.

Der Anteil geistiger Fähigkeiten an der Bildbetrachtung macht sich zunächst in rein quantitativen Zeichen geltend. Die Anschauungsfähigkeit wächst, nicht weil Sinnesorgane und Sinnesempfindungen sich entwickeln, sondern weil das Erkennen und Unterscheiden, der Wortschatz, die synthetische Arbeit der Aufmerksamkeit, das Denken zunehmen. Legt man einem Kinde in größeren Zeitabständen ein und dasselbe Bild vor, so erhält man Leistungen, die eine Serie von Querschnitten durch das intellektuelle Wachstum des Kindes bilden.

1. Stichproben zur Entwicklung der Bildauffassung.

Zur Veranschaulichung dieser Entwicklung geben wir einige Stenogramme von Unterhaltungen, die wir mit Hilde bei wiederholten Betrachtungen eines bestimmten Bilderbuchs

[1] Eine noch unveröffentlichte Untersuchung an einem deutschen Kindergarten bestätigt dies Ergebnis. Da es sich dort um Kinder des Mittelstandes handelt, ist die absolute Höhe der Leistung erheblich besser. Der Geschlechtsunterschied zeigt sich ganz analog wie bei v. d. Torren, nur in geringerem Maße.

hatten; zwei dieser Bilder, „Bauernstube" und „städtische Stube", werden auf Tafel III und IV in sehr verkleinertem Maßstabe und farblos wiedergegeben. Weiter unten folgen psychologische Erläuterungen gegeben.

1;8½. Wir zeigten bei jedem vorgelegten Bilde auf die einzelnen Objekte mit der immer wiederkehrenden Frage „Was ist das?" Bei der Bauernstube wurde richtig benannt: Der Knabe *(Kind)*, Bett und Wiege *(Bitt)*, Uhr *(Didda)*, Bauer *(Onkel)*, Puppe *(Kind)*, Schüssel *(Lalansch*, Bezeichnung für planschplansch = Waschschüssel), Blumentopf *(ssissi*, *hepsi* = Blume), Schuhe der Bäuerin *(Fieße* = Schuhe). Dagegen wurde die Bäuerin selbst nicht isoliert und folglich nicht erkannt, jedenfalls, weil sie in der Fläche mit ihrem Körper das Bett kreuzte; so oft auch auf sie gezeigt wurde, stets erfolgte die Antwort *Bitt*.

Städtische Stube. Richtig benannt wurden: Mädchen am Klavier *(Kind)*, Klaviatur *(Lala)*, Notenheft *(Buch)*, Hund *(Wauwau)*, lesender Mann *(Onkel)*, Zeitung *(ließ)*, zwei kleine Kinder *(Kind)*, Frau *(Nante* = Tante*)*, Nähmaschine *(rrr)*, Hängelampe *(Lampe)*; bemerkenswert ist hier namentlich die letzte Erkennung, denn die Lampe hebt sich gegen den dahinter hängenden Spiegel viel weniger deutlich ab, als die nicht erkannte Bäuerin des vorigen Bildes vom Bett.

Ein halbes Jahr später:

Hilde 2;2. Bauernstube.

Blumen	Hilde zeigt auf den Blumentopf.
Tiktak, dott	(= Uhr, dort).
ssöne Lume	(Blume); sie meint das Kruzifix mit Zweigen.
Kind auch tatei macht	(tatei machen = schlafen).
Bette laf	(schläft im Bett); gemeint ist wieder das Wiegenkind.
Fenster	zeigt dabei auf ein Bild neben dem richtigen Fenster, ein Irrtum, den auch größere Kinder (7jährige) begangen haben.
auch Fenster	zeigt das richtige Fenster.
die auch	zeigt auf die Puppe.
Tante Schuh an	Schuhe der Bäuerin.
Kind	zeigt auf den Knaben.
Onkel aus	= ausgezogen. (Der Bauer hat sich die Jacke ausgezogen.)
Stul düben dott	meint den leeren Stuhl.
[komm Elefant, sehen]	(sie nimmt ihren auf dem Tisch stehenden Stoffelefanten und rollt ihn auf das Bild, damit er auch sehe).
kleine Wauwau	Hund.
Leickchen	(Kleidchen), zeigt auf Schürze der Frau.
Lume Kind hast	zeigt auf die Blumenmalerei der Wiege.

[Längere Pause.]

Kind dauf (= drauf); zeigt auf den sitzenden Jungen.

läft tatei (= schläft) meint die Puppe.

Kind nich nuppelnuppel Das Wiegenkind lutscht nicht am Finger.

[Pause.]

[Vater: „Es ist noch viel Schönes darauf."]

Wasser zeigt auf den Krug.

Bettel, da Bett zeigt auf das Bett.

[Jetzt ist das Kind ermüdet und die spontanen Äußerungen hören auf. Doch es folgen noch eine Reihe Antworten auf Fragen. „Was ist noch auf dem Tisch?"]

Sand schielt e Kind (= Sand spielt); der Löffel des Knaben erinnerte sie an ihren Sandlöffel.

[Was macht das Kind?]

beiße beiße, esse esse

[Was ißt es denn?]

Suppe.

[Wir beendeten den Versuch, weil das Kind ermüdet war.]

$4^1/_2$ Monate später:

2;6$^1/_2$. Bei einer Betrachtung des Anschauungsbuches werden nur ein paar Einzelheiten festgehalten, die uns besonders auffielen, weil sie zeigen, wie stark jetzt schon das Anschauen mit Deutungen, phantasievollen Ergänzungen, Beziehungen durchsetzt ist.

Bauernstube.

da schläft 'n Kind, hat keine Decke; Poten drin. sie vermißt die Überdecke und projiziert die nicht sichtbaren Hände unter das Bett.

Kompot is schon alle, is schon aufgegessen. sie hält wohl den Teller des Kindes für leer und schließt, das er geleert sei.

dann Kind wieder laufen, soll wieder aufstehen. d. h. wenn das Wiegenkind ausgeschlafen hat, wird es die Wiege verlassen.

Wo is denn e Kind Schürze? Dies fragte sie, nachdem sie soeben die Schürze der Frau konstatiert hatte.

Is'n ander Stuhl, den Onkels? Sie hatte den Stuhl des Jungen gesehen und vermißt den des Mannes, der sitzt, ohne daß man sieht, worauf.

Hier is Tantes zeigt, mit logischem Schluß, auf den leeren Stuhl.

Städtische Stube.

hier ist Lala, da spielt der Kind den vor (lala = Klavier).

[Nach Zwischenbemerkungen über anderes.]

sieh mal, macht der Kind lala — was vorlesen: kommt ä Vogel äflogen, setze nieder auf mein Fuß.	Hier ist aus dem Vorspielen ein Vorsingen geworden, wohl, weil ihr das Buch (Notenheft) auffiel. Der Vater hatte ihr Tags zuvor das Liedchen mit Klavierbegleitung vorgesungen.
Wo isn Bett, Tante schlafen?	Beziehung zum Bauernstubenbild! Weil dort für die Frau ein Bett im Zimmer ist, wird hier ein entsprechendes für die Stadtfrau vermißt.
hier is auch e Lampe	gemeint ist Hängelampe.
Wo is denn große Lampe, steht?	Beziehung zu einer Stehlampe auf einem anderen Bild.

Ein Vierteljahr später:

Um 2;10 zeigte Hertha einmal ihrer Puppe das Anschauungsbuch und erklärte ihr ernsthaft die einzelnen Bilder. So sagte sie u. a. bei der städtischen Stube:

Sieh mal, das singt rallala.	Sie tut, als ob sie Klavier spiele in Nachahmung des spielenden Mädchens.
Hier sitzt doch einer in Stuhl, sieht nicht mehr an.	Großvater. sie meint das Buch, das der Großvater geschlossen in der Hand hält.
Schluß! zumacht er.	Mutter: Was hat er denn gemacht?
eine Anna. — nein, eine Mama näht ein Hemdchen.	Mutter: Dahinten ist noch noch eine.. (Dienstmädchenname.)
die macht schon so — wie de Mama.	H. tritt mit den Füßen, Nähmaschine imitierend.

Sodann liegt nur noch aus einer beträchtlich späteren Epoche eine kurze Notiz über die städtische Stube vor:

4;2. „Die verwandtschaftliche Beziehung der Bildpersonen faßt H. sehr gut auf, sie zählt die Kinder, fragt, warum die Mutter dort drei Kinder habe, wir hätten doch nur zwei, überlegt, ob der Storch die beiden Knaben zusammen im Schnabel gebracht habe, zerbricht sich den Kopf, ob das Bauwerk der beiden Kinder wohl immer stehen bleiben dürfe, ob es vielleicht zusammenfallen würde, wo der Kasten für die Klötze sei usw."

2. Psychologische Analyse.

Geben wir nun zu diesen Beispielen einige Erläuterungen und Ergänzungen.

Einem Bild, das eine größere Menge von Einzelheiten enthält, ist das Kind im zweiten Lebensjahre noch in keiner Weise gewachsen. Das weitaus meiste entgleitet der Aufmerksamkeit, sei es, weil es sich nicht deutlich genug vom Hintergrunde ab-

hebt (die Bäuerin bei Hilde 1;8½), sei es, weil der Blick des Kindes jeweilig nur einen ganz engen Ausschnitt des Gesamtbildes umfaßt. Nur weniges wird erkannt und benannt, und auch dies fast nur auf Befragen; die Spontaneität des Kindes ist also noch sehr gering. Bei der 1;9jährigen Hilde erfolgten für jedes der Bilder 9—10 Nennungen von Gegenständen, und zwar in nackter und unverbundener substantivischer Form. Das Kind ist bezüglich dieser Funktion also noch im „Substanzstadium" (s. S. 111).

Das Interesse am einzelnen Bilde und die darauf gerichtete Aufmerksamkeit erlahmen sehr schnell; das Kind verlangt nach anderen Bildern. Aus anderweitigen Beobachtungen sei erwähnt, daß um diese Zeit auch die sonderbarsten Verkennungen und Mißverständnisse stattfinden: da wird etwa eine dargestellte Puppe für einen lebenden Menschen, eine Festung mit Turm für eine Lokomotive, eine weiße Wolke für ein Gebirge gehalten.

Doch das Stadium des kärglichen Aufzählens währt nicht lange. Ein knappes halbes Jahr nach jener ersten Probe wird bereits — und zwar ganz spontan — die doppelte Anzahl von Gegenständen genannt und mit manchem Detail ausgestattet. Vor allem aber ist das rein substantielle Auffassen überwunden: die ruhenden Darstellungen werden als Phasen bestimmter Handlungen gedeutet. Bei Hilde 2;2 finden sich erste Anfänge hiervon, und zwar erwähnt sie nicht nur die augenblicklich ablaufenden Handlungen, sondern auch abgeschlossene (der Bauer hat das Jackett ausgezogen) und nicht stattfindende (das Kind lutscht nicht am Finger).

Nach weiteren vier Monaten (2;6½) ist nun dies „Aktionsstadium" zur vollsten, beinahe despotischen Entwicklung gediehen. Das bloße Benennen der Gegenstände tritt ganz zurück hinter der intensiven Belebung des Bildes. Hierbei wird mit souveräner Selbstverständlichkeit über den tatsächlich sichtbaren Inhalt des Bildes hinausgegangen; was vorher geschehen war und was nachher geschehen wird oder kann, das wird mit genau derselben Sicherheit aus dem Bilde herausgelesen wie das, was augenblicklich geschieht. So erweist sich die Deutung als ein immer stärkerer Faktor neben der sinnlichen Wahrnehmung.

Die Vorliebe für dramatisch bewegte Interpretation des unbewegten Bildinhalts ist geradezu für die ganze frühe Kindheitszeit charakteristisch. Es ist, als ob sich das Kind

dafür schadlos halten wollte, daß es bei der Bildbetrachtung seine eigene motorische Betätigung unterdrücken muß — so wird denn die Bewegung in das Bild hineingesehen.

Als Eva 2;2 ein neues Bilderbuch ansah, da wurde so ziemlich alles ins Motorische übersetzt: *die Katze ist hier; de legt* (sich) *hin auf de Erde. hier is de Bäume, de wackelt. die is schmutzig, die Frau; hat sie zugemacht. die Sterne fliegen hin auf die Erde. hier is der Günter, der hebt (auf den) Schoß. ach der Korb. Lampe. da guckt se — geht er am Hochgebirge. hier ist ein Mann, der kajelt* (gleitet auf dem Eise) — *Mutter weint auf der Treppe — die Jungens baden. ach die Ferdel macht reite reite.*

Was wir in den bisher betrachteten Leistungen vermissen, ist vor allem die Fähigkeit der Synthese. Noch haftet die Aufmerksamkeit jeweilig am einzelnen Gegenstand, von dem eine Tätigkeit oder irgendein Detail angegeben wird; die wahllose Nebeneinanderreihung dieser Einzelanschauungen ist dem Kinde in keiner Weise unbehaglich; und nur ganz vereinzelt wird in Fällen besonderer Aufdringlichkeit schon eine Beziehung zwischen mehreren Bildelementen gestiftet, z. B., daß das Kind am Klavier den andern vorspielt.

Der entscheidende Schritt wird aber bald gemacht. Die Aufmerksamkeit lernt, mehrere Einzelheiten mit einem Blick zu überspannen, und das logische Bedürfnis regt sich, diese Elemente auch in positive Beziehungen zueinander zu setzen; ja, schließlich kann das Beachten dieser Zusammenhänge stärker werden als das der Einzelheiten selbst. Das Kind ist damit ins Relationsstadium des Anschauens getreten. Und wieder geht das Interesse über den Rahmen des gegebenen Bildinhalts zum Teil hinaus. Nicht nur die Beziehungen der Bildobjekte unter sich, sondern auch andere Beziehungen zu bestimmten vermuteten Ursachen oder Wirkungen, zu früher gesehenen Bildern usw. werden mit großem Eifer erörtert. Daß Hilde zu Beginn des 5. Jahres schon ganz in diesem Stadium steht, zeigt die letzte von uns gegebene Probe über die „städtische Stube".

Das Herstellen von Beziehungen ist freilich anfangs durchaus nicht nach den objektiven Regeln der Logik orientiert. Es handelt sich eben nicht so sehr um das Finden der von der Bilddarstellung gemeinten und durch äußere Kennzeichen fixierten Zusammenhänge, als um das mehr oder minder freie Erfinden von solchen, wie sie durch Art und Richtung der kindlichen Phantasie nahegelegt werden. Recht augenfällig tritt dabei oft der Egomorphismus des Kindes zutage,

indem die besonderen Verhältnisse seines Daseins und seiner engen Umwelt in das Bild hineingesehen werden.

So hat Hilde ein großes Bild der Sixtinischen Madonna mit Kind (Halbfigur) zu verschiedenen Zeiten folgendermaßen egomorph gedeutet: 1;9 sagte sie zu dem Bilde *Hilde, Mama.* — 3;3 hieß es: *das is auch eine Mama und auch eine Hilde... sieh mal, das packt se ein, das kleine Hildchen, weil's in Wagen geht* (sie deutet also die Art, wie die Madonna das Kind hält, als Vorbereitung zur Ausfahrt). — 4;7 wird sie bei einer ähnlichen Äußerung aufgeklärt, daß es keine Abbildung von ihr und der Mutter sei, sondern eine „Madonna"... und gleich fällt sie ins Wort und fragt wiederum ganz kindertümlich: *is das Besuch von uns?* Sie hielt „Madonna" für den Namen einer von den befreundeten Damen, welche die Mutter gelegentlich besuchen.

Erst allmählich lernt das Kind bei seinen Deutungen mehr und mehr die im Bilde gegebenen Symptome zu berücksichtigen und aus ihnen den dargestellten Zusammenhang synthetisch zu erschließen. Das Gelingen dieser Aufgabe ist natürlich ganz von der Schwierigkeit des Bildes abhängig.

Es sei hier nur eine Klippe für das synthetische Bildverständnis erwähnt, die sich in vielen, sehr weit verbreiteten Bilderbüchern, wie dem Struwwelpeter, ferner auf Bilderbogen findet: die Darstellung einer fortlaufenden Geschichte durch mehrere getrennte Bilder, auf denen — womöglich auf derselben Seite — immer wieder dieselben Personen in veränderten Situationen vorkommen.

So wurde Hilde 3;0 bei dem Struwwelpetergedicht „Paulinchen war allein zu Haus" durch die vielen Paulinchen verwirrt und hielt die eine für die Mutter, die das Spielen mit dem Feuer verboten hatte Später lernte sie dann diese wiederholten Darstellungen derselben Person richtig zu identifizieren.

Die Schwierigkeit der Aufgabe ist nicht nur bestimmend dafür, wann die richtige Auffassung des Bildzusammenhanges erfolgt, sondern auch dafür, wann die einzelnen obengenannten Stadien erreicht werden. So sind die Bilder der bäurischen und städtischen Stube relativ leicht, da sie nur Zuständlichkeiten enthalten. Anders steht es mit Bildern, die als Illustration eines dramatischen Zusammenhanges gelten sollen. Gewöhnlich wird ja den Kindern die dazugehörige Geschichte vorgelesen oder erzählt; sollen sie aber den dramatischen Sinn des Bildes selbst finden, so wird eine Leistung verlangt, die in der frühen Kindheit nicht lösbar ist.

Für derartige Bilder hat Binet in seinem Staffelsystem der Intelligenzprüfungen eine Skala aufgestellt, die unseren

Anschauungsstadien ähnlich ist, aber zeitlich später liegt. Allerdings gilt die Skala für Kinder niederer Stände (gerade in der Fähigkeit der Bildanschauung sind die Kinder der höheren Stände infolge der viel intensiveren Beschäftigung mit Bildern und der häuslichen Anregungen weit voraus). Binet fordert also: mit 3 Jahren Aufzählen der Teile (unser „Substanzstadium"); mit 7 Jahren: Beschreibung der Tätigkeiten (unser „Aktionsstadium"); mit 12 Jahren: Erklärung des Zusammenhangs (unser „Relationsstadium"). Bobertag hat für deutsche Kinder aus dem Volke und für andere Bilder dieser Art folgende Staffel aufgestellt: Mit 3 Jahren Aufzählung, mit 6 Jahren Beschreibung, mit 9 Jahren Erklärung mit Hilfe unterstützender Fragen, mit 12 Jahren spontane Erklärung.

Die intellektuellen Faktoren der Bildanschauung machen die große Freude und das unermüdliche Interesse des Kindes am Bilderbesehen erst verständlich. Das Kind benutzt das Bild nicht in erster Linie dazu, um das darauf Gegebene als solches hinzunehmen, sondern als Auslösung für die Tätigkeit seines Deutens und Fabulierens. Ein Spielen mit dem Vorgestellten — wenn auch kein motorisches, sondern ein geistiges Spielen — ist sein Anschauen. Dieselbe Unbekümmertheit, ob die einzelnen Elemente denn tatsächlich gegeben oder hinzuillusioniert seien, dieselbe naive Zuspitzung auf die eigenen persönlichen Erlebnisse, dasselbe Springen der Aufmerksamkeit und der Phantasie, das wir sonst beim Spiel in der frühen Kindheit finden, begegnet uns auch hier. Kein anderes Spielzeug vermag ja in dem Maße wie das Bilderbuch von Minute zu Minute neue und immer wechselnde Auslösungen für diese geistige Spieltätigkeit zu geben, da es zur ganzen sichtbaren Welt Beziehungen herstellt und so den engen Horizont des Kindes unermeßlich erweitert.

Freilich darf man nicht übersehen, daß dies lebhafte Umspinnen des betrachteten Bildes mit Denk- und Phantasieinhalten auch seine Schattenseiten hat. Es kann nämlich dieses Beiwerk leicht die eigentliche Beobachtung in bedenklicher Weise zurückdrängen und überwuchern. Das Kind trägt dann entweder überhaupt keinen rechten Anschauungsgewinn von dem Bilde davon, oder es verdichtet auch nachher in seiner Erinnerung Gesehenes und Phantasiertes zu einem unentwirrbaren Knäuel — und die stärksten Aussagetäuschungen sind die Folge (vgl. dazu S. 170 ff.).

Wie wenig ein Kind unter Umständen beim Bildansehen wirklich „sieht", dafür ein Beispiel:

Scupins Knabe hatte 4;7 das Bauernstubenbild zur Betrachtung vorgelegt erhalten, und, noch während er es vor sich hatte, eine große Menge von Fragen angeknüpft. Die meisten bezogen sich auf die Familienverhältnisse der dargestellten Personen, die er egomorph erklärte; er fragte, warum dieses oder jenes Mitglied seiner Familie auf dem Bilde fehlte usw. Nach zweiminutenlanger Betrachtung wurde ihm nun das Bild fortgenommen, da ein Aussageversuch angeschlossen werden sollte. Aber er mißlang völlig, da der Knabe von dem tatsächlichen Inhalt des Bildes keine Ahnung hatte. Die Eltern berichten: „Jetzt forderte die Mutter den Knaben auf, zu erzählen, was er alles auf dem Bilde gesehen habe. Verdutzt sah er sie an: „*Ich weiß doch nicht.*" Er wurde nun gefragt, wieviel Männer auf dem Bilde seien, wieviel Kinder, ob er nicht einen Tisch gesehen habe, was darauf gestanden habe — aber ratlos sah das Kind die Mutter an, griff nach dem Buche und wollte das Bild noch einmal sehen." (II, 124.)

Da so schnell ein eigentliches Vergessen nicht eingetreten sein konnte, so erklärt sich dies völlige Versagen nur dadurch, daß der Knabe infolge seines lebhaften Herumdenkens um das Bild zu einer wirklichen Beobachtung überhaupt nicht gekommen war.

3. Pädagogisches.

Unsere psychologischen Betrachtungen geben nun auch einige Winke für die pädagogische Behandlung der Bildanschauung in der frühen Kindheit. Sie muß sich ein doppeltes Ziel setzen: einerseits die Schulung der Beobachtungsfähigkeit, andererseits die Anregung und Leitung der intellektuellen Begleitprozesse.

Die gewöhnliche Kleinkinderpädagogik in Haus und Kindergarten pflegt wohl die zweite Aufgabe ganz überwiegend zu beachten — wie das ja auch der „Anschauungsunterricht" in der Schule tut. Da werden die Bilder vor allem dazu benutzt, um Erzählungen und Belehrungen anzuknüpfen. Und zweifellos sind auf diesem Wege schon bei fünf- und sechsjährigen Kindern wertvolle didaktische Erfolge zu erzielen — vorausgesetzt, daß man jede Schulmeisterei beiseite läßt. Man kann durch Zeigen der Märchenbilder die erzählten Geschichten viel anschaulicher gestalten; man kann an der Hand geographischer und kulturhistorischer Bilder von fremden Ländern und Völkern berichten, an Tierbilder Erzählungen über das Leben und Treiben der Tiere anschließen; man kann ein erneutes Vorlegen eines Bildes zum Anlaß nehmen, das Kind nun selber die früher daran geknüpften Mitteilungen wiederholen zu lassen und anderes mehr.

Aber wenn man lediglich in dieser Weise vorgeht, so wird dadurch jene im Kinde vorhandene Tendenz unterstützt, allzu schnell über den eigentlichen Bildinhalt hinweg und zu weiteren Vorstellungsprozessen überzugehen. Deshalb darf eine Erziehung zum eigentlichen Betrachten des Bildes nicht fehlen. Man veranlasse das Kind, zunächst spontan zu erzählen, was es auf dem Bilde wirklich sieht, lasse es seine Fragen daran knüpfen, die man nach bestem Wissen beantworte. Findet es von selbst nichts mehr, so frage man nach entgangenen Details, nach den Tätigkeiten der dargestellten Personen und Tiere, nach den Farben und Formen der Objekte. Man halte es dann an, die durch das Bild nahegelegten Beziehungen und Zusammenhänge selbst zu erkennen, phantastische Deutungen, mit denen es schnell zur Hand war, auf ihre Möglichkeit oder Wahrscheinlichkeit zu prüfen und durch bessere zu ersetzen. Natürlich darf man bei dieser Tätigkeit und bei dem einzelnen Bilde nur so lange verweilen, als das Kind mit Freude und Aufmerksamkeit dabei ist; hier muß das Taktgefühl des Erziehers entscheiden. Aber wie eigene Erfahrungen lehren, haben die Kinder für einen solchen zwanglosen Anschauungsunterricht lebhaftes Interesse, und auch der pädagogische Erfolg für die Entwicklung der Beobachtungsgabe — und damit auch für die Steigerung der Erinnerungstreue — bleibt nicht aus.

Wenn unsere Kinder bei den später (S. 175) zu besprechenden Aussageversuchen relativ gut abschnitten, so hängt dies damit zusammen, daß sie schon in frühem Alter angehalten worden waren, an Bildern nicht nur zu naschen, sondern ihren Inhalt durch liebevolle Beobachtung auszuschöpfen.

Die eben geschilderten Erziehungswerte des Bildes können nun aber noch durch einen anderen Faktor beeinträchtigt werden, nämlich durch das Zuviel von Anschauungsmaterial, welches einer Durchgeistigung und selbständigen Vertiefung des Anschauens im Wege steht. Gerade unsere Zeit verfällt in besonderem Maße diesem Fehler mit ihrer überstarken Betonung des Anschaulichen in Haus, Kindergarten und Schule, mit ihrer Hochflut von Bildern, die dem Kinde ja nicht nur in Bilderbüchern, sondern in tausend anderen Formen: als Plakate, als Reklamebilder, in Schauläden und Katalogen, als Wandschmuck in den Zimmern, neuesterdings noch dazu als Lichtbilder geboten werden. Kann die bequeme Möglichkeit, alles Denkbare gleich fertig sichtbar zu erhalten, nicht zur

Denkfaulheit, die übermäßige Illustrierung aller Märchen und Geschichten nicht zur Phantasieträgheit führen? Hier möge daher ein Maßhalten dringend empfohlen werden.

Anmerkungsweise sei zum Schluß noch hervorgehoben, daß sich die Erziehung zur Beobachtung und durchgeistigten Anschauung keineswegs nur auf die Benutzung von Bildern beschränken darf. Es war dies lange Zeit ein Fehler des Anschauungsunterrichts in der Schule — und ist es zum Teil noch heute. Aber die Kleinkinderpädagogik sollte diesen Fehler nicht nachahmen; sie möge nicht nur die Wirklichkeit aus zweiter Hand, sondern die unmittelbare Realität der Dinge und Vorgänge zum Gegenstand des geleiteten Anschauens machen.

Allerdings muß dann der Erwachsene auch selbst Beobachtungsgabe und -freude haben, um den stärksten erzieherischen Einfluß, das Beispiel, wirken zu lassen. — Eine simple Kaffeebohne, die die Mutter vor das Kind hinlegt, gewinnt ein ganz anderes Ansehen, da sie isoliert betrachtet, beschrieben und besprochen wird. — Behutsam bringt das Kind ein Käferchen an: was kann es daran beobachten lernen, wenn der Erwachsene anleitend mit ihm sieht und dabei über alles plaudert, was er von dem Tierchen weiß. — Beim Aufstieg auf einen hohen Berg bemerkt das Kind vielleicht schon spontan, daß die Bäume an verschiedenen Stellen verschieden gestaltet sind, daß sie manchmal die Äste nur nach einer Richtung erstrecken usw. Der Erwachsene stiftet den Zusammenhang, indem er zeigt, wie hier Wind und Wetter von Einfluß sind, und leitet dadurch an, auf weitere Bestätigungen zu achten.

Fünfter Abschnitt.

Gedächtnis.

Um uns auf dem weiten Gebiet der Gedächtniserscheinungen und -leistungen in der frühen Kindheit zurechtzufinden, bedarf es einiger vorgängiger Definitionen und allgemeiner Betrachtungen.

Wir verstehen unter Gedächtnis die seelische Fähigkeit, Nachwirkungen früher dagewesener Eindrücke zu erleben. Somit gehören zu jedem Gedächtnisvorgang die zwei Phasen der Rezeption und der Reproduktion: das Aufnehmen des Eindrucks, der nachzuwirken bestimmt ist, und das Hervortreten der Nachwirkung. Den Zustand zwischen beiden Phasen, in denen der Eindruck schon vergangen ist, die Nachwirkung aber noch nicht merkbar hervorzutreten Gelegenheit hatte, bezeichnen wir als Latenz. Diese ist also ein Zustand der Unbewußtheit, aber künftigen Bewußtseinsfähigkeit. Ob irgendein früher einmal dagewesener Eindruck psychisch völlig abgeklungen und unwirksam geworden ist, oder ob sich seine Nachwirkungen lediglich im Zustand der Latenz befinden, läßt sich natürlich nur durch ein Ausbleiben oder Hervortreten tatsächlicher Nachwirkungen bei bestimmten Anlässen feststellen. Von großer Bedeutung ist hierbei die zwischen Eindruck und Wiederauftauchen der Nachwirkung verflossene Zeitspanne („Latenzzeit"); denn sie ist ein Maßstab dafür, über welche Zeitausdehnung die Seele bereits ihre Wirkungszusammenhänge erstreckt.

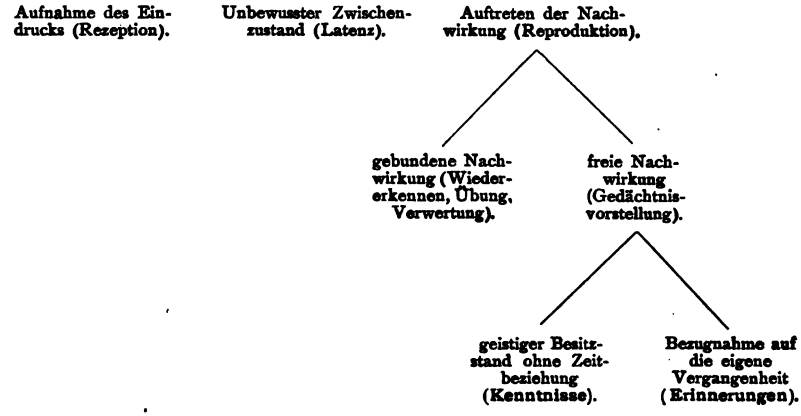
Das Wieder-Aktuellwerden eines früheren Erlebnisses kann nun in zwei Hauptformen vorkommen. Die „gebundene" Gedächtniswirkung tritt auf als ein dienendes Glied eines anderen gegenwärtigen Eindrucks, sie gibt diesem eine besondere Färbung (der Vertrautheit), ermöglicht seine Identifikation (Erkennen, Wiedererkennen), erleichtert sein gegenwärtiges Ablaufen (Übung), vermag sich aber noch nicht als

ein selbständiges Bewußtseinsgebilde zu konstituieren. Die „freie" Gedächtniswirkung oder Reproduktion im engeren Sinne dagegen gewinnt eigene Existenz als isoliertes Bewußtseinsphänomen; sie führt zur „Gedächtnisvorstellung".

Diese Gedächtnisvorstellungen müssen wir nun nochmals in zwei Untergruppen sondern, die eine ganz verschiedene Bedeutung im Zwecksystem des Geisteslebens haben. Bestimmend ist für ihre Scheidung, ob die Beziehung der auftretenden Vorstellung zu ihrer ursprünglichen Aufnahme noch im Bewußtsein ist oder nicht. Fehlt diese Beziehung, so sind die Gedächtnisvorstellungen gleichsam zeitlose Gebilde, die das Inventar des gegenwärtigen seelischen Besitzstandes ausmachen: „Kenntnisse". Wird jene Beziehung mitgedacht, so werden die Gedächtnisvorstellungen einem bestimmten Augenblick der eigenen Vergangenheit zugeordnet, in welchem sie erworben wurden; und dieser Zeitstempel verleiht ihnen einen historischen Wert für ihre Besitzer: Erinnerungen.

Wir gewinnen also das folgende Schema:

Phasen und Arten des Gedächtnisses.



Kapitel XII.

Das Wiedererkennen.

Im ersten Lebensjahr tritt das Gedächtnis, wie wir gesehen hatten, fast nur in gebundener Form auf.[1] Das ändert sich bald beträchtlich; immerhin behält diese primitivere Stufe auch später eine Bedeutung bei, die gewöhnlich sehr unterschätzt

[1] Vgl. S. 64.

wird. Man übersieht eben leicht diese Nachwirkungen, weil sie keine isolierte Existenz besitzen, sondern nur implicite in anderen Seelenphänomenen enthalten sind.

Schon die sinnliche Auffassung der Dinge ist keineswegs nur durch den augenblicklichen Sinnesreiz bedingt: wenn das Kind das Tier im Bilderbuch benennt, eine Puppe als „meine Puppe" bezeichnet, eine ihm zugerufene Aufforderung versteht, eine Tante vertraut begrüßt, so kann dies nur geschehen, weil der jetzige Sinneseindruck jene früheren Fälle, in denen der entsprechende Eindruck da war, zum Mitschwingen bringt.

Ebenso steht es mit allen Fertigkeiten und Handlungsweisen. Das Sprechen beruht in jedem Augenblick auf der vorher stattgehabten Einübung der Sprachwerkzeuge und Einprägung der Worte. Das Umgehen mit Tasse und Löffel, das Ausführen kleiner Aufträge, das Besorgen des Püppchens, das Ausüben gewisser Geschicklichkeitsproben — all dies ist das Produkt von Lerneffekten aus den vorhergehenden Wochen, Monaten und Jahren, ohne daß das Kind selbst eine Ahnung von dieser „historischen" Bedingtheit seiner Leistungen hätte.

Und endlich das seelische Innenleben: wenn das Kind seine Phantasiegeschichten sich ausdenkt und erzählt, wenn es in Vergleichungen, Definitionen, Urteilen und Schlüssen seine ersten Denkbedürfnisse befriedigt, wenn es seine Lust- und Unlustgefühle, seine Willensregungen an bestimmte Gegenstände und Ziele knüpft, so arbeitet es unbewußt, aber unbedingt mit Materialien, die seiner früheren Erfahrung entstammen und nun in die neue psychische Leistung als Momente eingehen.

Die Universalität dieser gebundenen Nachwirkung macht es ganz unmöglich, sie im einzelnen auf allen Gebieten des Seelischen in der frühen Kindheit zu verfolgen; wir müssen uns damit begnügen, eine Gruppe von Erscheinungen herauszugreifen, bei der jene Gedächtnistätigkeit unter besonderen, genauer untersuchbaren Bedingungen steht. Eine solche ist die Entwicklung des Wiedererkennens von Menschen oder Örtlichkeiten nach bestimmten Latenzzeiten[1].

Ein ganz primitives Wiedererkennen begegnete uns schon im ersten Lebensjahre; es ist aber eng begrenzt auf einige

[1] Unter Benutzung von C. u. W. Stern, Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit, Kap. I und IV.

wenige Personen und Gegenstände, die in fortwährender Wiederholung dem Kinde gegenübergetreten waren, und hat nur eine ganz geringe Latenzzeit.

Die Ausdehnung der möglichen Latenzzeit ist nun das augenfälligste Merkmal der weiteren Entwicklung. So werden im zweiten Lebensjahr vertraute Personen oder Objekte noch wiedererkannt, wenn sie eine Reihe von Wochen aus dem Gesichtskreis des Kindes entschwunden waren. Im dritten Jahr sind nach Trennungen von mehreren Monaten, im vierten nach solchen von einem Jahr Wiedererkennungsakte mit Sicherheit beobachtet worden. Vereinzelt finden sich sogar Leistungen, welche die eben genannten Zeitspannen beträchtlich überschreiten; aber als das Durchschnittliche dürfen wohl jene Latenzzeiten für die verschiedenen Altersstufen gelten. Einige Proben für diese Entwicklung:

Hilde **1**;0. Nach einer Berliner Reise erkannte sie den Vater, von dem sie 14 Tage getrennt gewesen, wieder. Im ersten Moment schien H. bei seinem Anblick befremdet, aber bald darauf war sie so zutraulich wie zuvor.

2;3. H. erkannte ohne Zögern die Großmutter wieder, die sie genau drei Monate nicht gesehen hatte, und war vollkommen vertraut mit ihr.

3;1. H. erkannte ihre Tante W. wieder, mit der sie seit 7 Monaten nicht zusammen gewesen war.

4;1. Beim vorjährigen Pfingstaufenthalt auf dem Lande hatte H. stets eine große, im Garten gelegene Scheune vor Augen gehabt und zuweilen auch betreten, z. B. um dem Wäscherollen zuzugucken. Als sie nun wiederum zu Pfingsten nach einjähriger Pause dorthin kam und den Garten betrat, lief sie sogleich auf die Scheune zu und rief: *hier ist Wäsche gerollt*, ehe sie sich durch Hineinschauen von der Anwesenheit der Drehrolle hätte überzeugen können.

Das schnelle Wachstum der Latenzzeiten enthüllt uns wichtige Züge in der Struktur des kindlichen Seelenlebens. Gewiß ist das Kind in diesen ersten Lebensjahren noch vorwiegend Gegenwartswesen; von selbst kommt es nur ganz selten darauf, an Vergangenes sich zu erinnern, und es scheint, als ob alles früher Erlebte so schnell, wie es aufgenommen, auch wieder vergessen würde. Das junge Hirn hat ja fortwährend soviel Neues aufzufassen; kein Wunder, daß die Nachwirkungen der älteren Eindrücke schnell abklingen müssen, um den neuen Platz zu machen. Und doch: viel zäher als man denkt, haften manche von jenen scheinbar verlorenen Erlebnissen; die Schwächung, welche die fortschreitende Zeit an ihnen vornimmt, führt nicht immer bis zur Vernichtung; und je älter das Kind wird, um so größer ist diese Widerstandsfähig-

keit, von der es freilich selbst am wenigsten weiß. Die zufällige Wiederholung des Eindrucks erweckt erst die schlummernden Spuren zu neuem Leben.

Auch bezüglich der Gegenstände des Wiedererkennens zeigt sich eine Entwicklung. Anfänglich werden nur solche Eindrücke identifiziert, die in häufiger Wiederholung da waren, und zwar zunächst Einzelpersonen und -Gegenstände (z. B. die Flasche, Spielsachen), vom zweiten Lebensjahre an auch die gewohnte räumliche und dingliche Umgebung; der Gesichts- und Beobachtungskreis des Kindes ist eben jetzt schon ein größerer geworden.

Als Hilde (1;0) nach 14tägiger Abwesenheit nach Hause zurückkehrte, verriet sie durch nichts, daß sie die Wohnung wiedererkannte. Wie ganz anders 1;5½, als sie 6 Wochen von Hause fern gewesen war. „Als H. auf dem Arm des Vaters ins Schlafzimmer kam, sah sie sich lange lautlos und starr um; wir konnten uns des Eindrucks nicht erwehren, als dämmerte es allmählich in ihrem Innern. Kaum war sie in ihr so lange nicht benutztes Bettchen gesetzt, als sie so ausgelassen zu tollen und zu jauchzen begann, daß wir wiederum vermuten mußten, ihr schönes Bett komme ihr vertraut vor und errege den freudigen Tumult." „Als H. in einem anderen Zimmer zum ersten Male wieder des Flügels ansichtig wurde, blieb sie plötzlich stehen, sang *lala* und schlug auf den geschlossenen Deckel."

Ein weiteres Beispiel möge zeigen, wie stark dies Wiedererkennen auch gemütsbetont sein kann; erhält es doch schon im zweiten Jahre unter Umständen geradezu die Nuancen des Heimatgefühls.

1;10. Unser Sohn Günter kehrte von einem vierwöchigen Aufenthalt in Berlin, wo er sich in die neue Umgebung nicht recht hineingewöhnt hatte, nach Breslau zurück. „Ganz merkwürdig war der Umschwung seines Wesens, als er wieder in die alten Verhältnisse kam. Er war beim Betreten der heimischen Räume sofort mit allem vertraut und in freudiger Erregung; sein erstes war, die Schublade seines Kindertischchens aufzuziehen und einen Katalog herauszuholen. Er wußte sofort, welches sein und welches Hildes Bett war, wo die Engelchen, das Ringelreihenbild hingen (welch letzteres vor der Reise höchstens 14 Tage lang an der Wand gehangen hatte)." — „Ein halbes Jahr später (2;4) erkannte Günter nach einem neunwöchigen Fernsein die heimische Wohnung mit Selbstverständlichkeit wieder."

Vom dritten Jahr an erweitert sich der Umkreis des Wiedererkennens auch auf solche Eindrücke, die nicht in häufiger Wiederholung, sondern nur gelegentlich oder gar nur einmalig dem Kinde begegnet waren — ein Zeichen, wieviel stärker und nachhaltiger jetzt schon das einzelne Erlebnis ist. Verwandte und Bekannte des Hauses, Personen, die nur vorübergehend im Hause waren, wie eine Schneiderin usw.,

werden selbst nach ziemlich großen Zwischenpausen richtig benannt.

Einmalige Eindrücke zeigen freilich eine solche Nachwirkung zunächst nur dann, wenn sie mit einem starken Gefühlston verbunden waren. Hier wirkt die Affektbeteiligung geradezu als Äquivalent für die sonst zur Einprägung nötige häufige Wiederholung, und so bewährt sich schon beim 2- bis 3jährigen Kinde die Wahrheit des alten Satzes „Gedächtnis ist Interesse".

Meist ist es die Gefühlsnuance der Unlust, die einem Erlebnis eine so große Gedächtniswirkung gibt. So berichten verschiedene Beobachter aus dem Beginn des dritten Jahres, daß Kinder, die einmal einen schmerzhaften ärztlichen Eingriff hatten erdulden müssen, nach mehrwöchiger Pause den Arzt wiedererkannten und lebhafte Abwehrreaktionen gegen seine Annäherung zeigten.

Aber auch ein besonders lustvolles Ereignis wirkt ähnlich nach; so berichtet Major von seinem Sohne[1]:

2;o. Der Großvater schenkte dem Knaben ein Spielzeug und brachte den Abend damit zu, ihm zu zeigen, wie er damit spielen solle. Der Zerbrechlichkeit wegen wurde das Spielzeug dann fortgetan. Als nach einem Zwischenraum von zwei Wochen dem Kinde das Spielzeug wieder gegeben wurde, sagte es *dahaw* (sein Name für „grandpa").

Das psychische Verhalten des Kindes beim Wiedererkennungsakt selbst, namentlich in den frühesten Lebensabschnitten, erfordert noch einige Bemerkungen. In allen jenen Fällen, in denen das Wiedererkennen nicht sofort beim erneuten Anblick vollständig erfolgt, kann man eine seltsam zwiespältige Stimmung beobachten. Das Kind hat wohl jenes Gefühl, das wir mit den Worten bezeichnen „Es kommt mir etwas bekannt vor", kann aber den Eindruck noch nicht recht unterbringen, weder in der Vergangenheit — denn von einer solchen weiß das Kind kaum etwas — noch in der Gegenwart —, denn für diese hatte es sich ja inzwischen andere Einstellungen geschaffen, in welche jene Personen oder Gegenstände nicht hineingehören. Und so erlebt es denn durch diese unverständliche Verquickung vergangener und gegenwärtiger Eindrücke einen Zustand der Ratlosigkeit und der Angst, der sich oft aufs deutlichste in Mienenspiel und Benehmen spiegelt. Sehr merkwürdig ist nun aber, daß dieser unangenehme Zwischenzustand oft auf dem Wege der sensomotorischen

[1] Major, First Steps 212/3.

Einstellung überwunden wird. Entweder mag der Eindruck selbst gewisse früher mit ihm verbunden gewesene motorische Reaktionen auslösen; oder es kann von außen eine solche Handlungsweise eingeleitet werden — genug, sobald das Kind in eine von früher her gewohnte Betätigung hineingekommen ist, haben auch die dazu gehörigen Eindrücke aufgehört, fremd zu sein; da spukt keine ungreifbare Vergangenheit mehr; was sich in Handlungen umsetzen läßt, gehört durchaus zur unmittelbaren Lebendigkeit der Gegenwart.

Für dieses Wiedererkennen mit Hilfe motorischer Reaktionen einige Beispiele:

Hilde (1;5½) (nach sechs Wochen langer Abwesenheit von Hause): Als die Mutter das Kind bald nach der Ankunft auf die Wickelkommode legte, griff es sofort, wie es stets vor der Reise getan, nach einem Kinderbildchen an der Wand, um damit zu spielen. Die Bekanntschaftsqualität der Gesamtsituation löste reflexartig den sechs Wochen lang nicht geübten Griff wieder aus.

Noch deutlicher ist folgende Beobachtung am Morgen nach der Rückkehr von einer Reise: Hilde (2;0). Als H. fertig angezogen war, benahm sie sich eigentümlich. Vor der Reise hatte sie sich Tag für Tag sofort nach dem Ankleiden an einen Schub begeben, der ihre Spielsachen barg, und um dessen Öffnung gebeten, hatte ihn dann ausgeräumt und den Inhalt Stück für Stück zu der gegenüberliegenden Fensterbank getragen. In Berlin hatte jedes Analogon hierzu gefehlt. „Jetzt lief sie zunächst planlos im Zimmer herum, ohne zu wissen, was anzufangen. Endlich öffnete ihr die Mutter den Schub, und nun begann die Wiedersehensfreude. Mit dem ersten Stück in der Hand war auch die motorische Einstellung (nämlich der gewohnte Weg zum Fensterbrett) wiedergefunden, und in alter, fünf Wochen unterbrochen gewesener Weise begann das Kramen. Voll Jubel ward jedes Stück begrüßt und benannt, das *Nickeniche* (Kaninchen), *Bäbä* (Schaf), *Rrr* (Mühle) usw., und als ihr Geist wieder so auf das früher Gewohnte eingestellt war, kehrte auch sofort die Vertrautheit mit der Wohnung zurück: sie fand sich in allen Räumen so selbstverständlich zurecht, als ob sie nie fortgewesen wäre."

Hier fehlt also noch ein eigentliches Wieder-Erkennen, die bewußte Identifikation des gegenwärtigen Anblicks mit einem früheren. Diese höhere Stufe wird von dem Kinde ein halbes Jahr später erreicht.

Hilde (2;6). Bei der Rückkehr von einer vier Wochen dauernden Reise nahm H. das Altgewohnte nicht mehr einfach als selbstverständlich hin, sondern ging bewußt zu Werke, um die Wiederbegrüßung des so lang versunken gewesenen zu vollziehen. „Als sie vor unserem Haus aus dem Wagen stieg, strampelte sie ordentlich vor Vergnügen und sagte: „*hause, hause*". Beim Eintritt in die Wohnung durchlief sie die Zimmer ohne Zögern mit freudigstem Staunen, alles wiedererkennend. „*Schöne Wickelemode, schönes Fenster, Hildes Schrank*" — so wurde fortwährend konstatiert."

Die späteren Jahre bringen für Leistungen des Wiedererkennens zwar noch gradweise Fortschritte, aber keine prinzipiell neuen Seiten hervor; dagegen sind sie die eigentliche Epoche für die Entwicklung des freien Gedächtnisses: der Kenntnisse und Erinnerungen.

Kapitel XIII.

Das Lernen.

1. Das Erwerben von Kenntnissen.

Die gebundenen Gedächtniswirkungen dienten vor allem dazu, erneute Wahrnehmungen des Kindes mit dem Schatz früheren Erlernens zu bereichern und dadurch sein Beobachten, Erkennen, Auffassen zu entwickeln. Je älter aber das Kind wird, um so mehr entfaltet sich auch ein Geistesleben, das nicht mehr unmittelbar an die Sinneswahrnehmung gekettet ist; beim Denken, Phantasieren, Spielen und Produzieren, Anhören von Geschichten, beim Hoffen und Fürchten usw. lebt das Kind in Sphären, die mehr oder minder deutlich von der unmittelbaren Gegenwart und ihren wahrnehmbaren Inhalten getrennt sind, und so bedarf es denn auch für alle jene Leistungen eines Gedächtnismaterials, das von den augenblicklichen Sinneseindrücken unabhängig ist.

Daß diese Emanzipation des Gedächtnisses von der Wahrnehmung schon im ersten Lebensjahr spurenweise beginnt, sahen wir früher (vgl. S. 64/65); aber erst die folgende Zeit läßt einen wirklichen Schatz von frei verfügbaren Gedächtnisvorstellungen („Kenntnissen") entstehen, der sich dann von Jahr zu Jahr mit staunenerregender Geschwindigkeit vermehrt.

Wie werden nun all diese Kenntnisse erworben, behalten und im Bedarfsfalle wieder hervorgeholt?

Das Erwerben von Kenntnissen ist ein „Lernen", und so stoßen wir denn hier wiederum auf diesen wichtigen Begriff.[1] Da machen wir denn zunächst die sonderbare Feststellung, daß man den Ausdruck „Lernkind" oft als Unterscheidungsmerkmal angewandt findet für die Altersstufen, die jenseits des sechsten Lebensjahres liegen, im Gegensatz zu der uns interessierenden Epoche, die man „Spielzeit" nennt. Dies kann

[1] Vgl. S. 43, wo es sich um das Erlernen der ersten motorischen Fertigkeiten handelt.

natürlich nicht bedeuten, daß das Kind in den ersten sechs Jahren nichts lernte — im Gegenteil, dem Umfang nach brauchen die hier erworbenen Kenntnisse den Vergleich mit der Schulzeit nicht zu scheuen — wohl aber muß zugestanden werden, daß die Art, wie gelernt wird, hier und dort völlig verschieden ist. Ja, es gibt vielleicht kein Merkmal, das die frühe Kindheit so schroff von der späteren unterschiede, wie eben die Art des Lernens.

Beim Schulkind bedeutet Lernen: bewußtes, systematisches Einprägen eines gegebenen Stoffes in möglichster Vollständigkeit und mit der Absicht, ihn sich dauernd zu eigen zu machen. Wenn auch der Anstoß zu dieser Betätigung von außen her durch die Anforderung der Schule erfolgt, so ist doch deren Durchführung nur möglich, weil das Kind bereits die Reife zu jener Willenshandlung erreicht hat. In den ersten sechs — oder wenigstens fünf — Jahren findet sich nun aber von alledem nichts. Die Absicht, sich etwas als dauernden Besitz anzueignen, liegt dem ganz aufs Gegenwärtige gerichteten Kinde noch durchaus fern; ebensowenig ist es fähig zu einer systematischen Vornahme des Stoffes, zu den wiederholten Repetitionen mit völlig auf das Einprägen konzentrierter Aufmerksamkeit, zu einer Tendenz nach Vollständigkeit der Stoffbeherrschung.

Ein Lernen als Willensakt gibt es in diesen Jahren höchstens, wenn es auf gewisse körperliche Fertigkeiten ankommt, deren Können im Augenblick angestrebt wird (z. B. bestimmte Griffe beim Ballspiel, Kunststücke beim Springen und Turnen), nicht aber, wenn es sich um Dauererwerb von Kenntnissen handelt. Hier kommt das Lernen stets nur als Nebeneffekt anderer seelischer Betätigungen zustande.

Und dennoch dieser starke Erfolg! Das Interesse, mit dem das Kind alles Neue ergreift, die Intensität der Beobachtung, mit der es den Dingen und Vorgängen, den Bildern und Klängen gegenübertritt, die Unermüdlichkeit, mit der es öfter dagewesene Eindrücke (z. B. die Bilder und Verschen eines Bilderbuches) sich immer von neuem vorführen läßt, das Spielbedürfnis, welches die tausenderlei Formen des umgebenden Lebens ergreift, sie nachbildet und umgestaltet — das sind die Energien, die sich von selbst in den geistigen Nutzwert von „Kenntnissen" umsetzen. Das Kind läßt sich Verschen vorsingen, nicht um sie zu lernen, sondern um sie zu hören und sich immer wieder an ihnen zu freuen — aber es lernt sie schließlich. Es horcht auf das Sprachchaos, das es umgibt, versucht zu ver-

stehen und nachzuahmen, nicht um dabei wie bei einem Konversationskurs zu profitieren, sondern um in seelischem Konnex mit seiner Umgebung zu stehen — aber es lernt hierbei spielend sprechen. Es bleibt beim Spaziergang vor jedem Schaufenster stehen und läßt sich die Herrlichkeiten darin zeigen und erklären, nicht, um es morgen oder in einem Jahr, sondern nur, um es im Augenblick zu wissen — aber es erwirbt sich dabei dauernde Kenntnisse über Aussehen, Bedeutung und Zweck der Dinge. Es ahmt spielerisch die Hantierung der Mutter nach — und lernt dabei, wozu dies und jenes Werkzeug gut sei, wie diese oder jene Verrichtung vollzogen wird. Im Bewußtsein des Kindes nichts als Augenblicksfreuden und Gegenwartsinteressen — aber jenseits aller Absicht nachhaltige Zukunftswirkungen durch Vermehrung des Wissenschatzes.

Freilich, dies spielende Lernen ist nur möglich, weil es keine Pensen gibt, die bewältigt werden müssen, und keine Termine, bis zu welchen der Lernstoff angeeignet sein soll. Darum kann sich die frühe Kindheit in ganz anderem Maße ein Prinzip zunutze machen, welches später unter dem Zwang der Schule leider stark zurücktreten muß: das der unbewußten Lernauslese. Es begegnete uns schon früher beim Sprechenlernen; es gilt aber in gleicher Weise für den frühen Erwerb von Kenntnissen überhaupt. Die Ökonomie des geistigen Lebens bewirkt, daß von den unzähligen auf das Kind einstürmenden Eindrücken immer nur ein Bruchteil von seiner Auffassung ergriffen und von seinem Interesse gepackt wird. Diese Auffassungsauslese erfährt dann noch eine zweite Siebung, indem von dem so gewonnenen Stoff wiederum nur ein Bruchteil behalten, in „Kenntnis" umgesetzt wird. Das ist nicht von Übel, sondern ein Vorteil: des Kindes Geist ertrinkt nicht in den Fluten des lernmöglichen Stoffes, sondern läßt sich von ihnen tragen; und es kann bei dieser Auslese den Gesetzen seiner eigenen psychischen Natur folgen, den Richtlinien seines Interesses, den fortschreitenden Bedürfnissen seiner Entwicklung. Dieser Auslese-prozeß geht dann immer weiter: während ständig neue Elemente von ihm erfaßt werden, wird für andere schon eine Bereitschaft geschaffen, daß sie selbst künftig in den Lichtkreis des Wissens treten können; mögen sie auch hundertmal unbeachtet geblieben sein, die häufige Wiederholung bewirkt doch eine Vorbereitung für ein späteres Verstehen und Beherrschen. Da gibt es zahllose Zwischenstufen: hier nur ein aufgegriffener Name, dort schon ein ungefähres Verständnis der Bedeutung

eines Wortes, an anderer Stelle gar bereits das Erfassen eines größeren Zusammenhanges — und langsam aber sicher spinnt sich aus diesen bunten Einzelfäden ein immer dichteres Netz von Kenntnissen zusammen.

Kein größerer Kontrast ist denkbar, als der zwischen diesem Lernen mit unbewußter Auslese und dem im Schulbetrieb vorherrschenden Prinzip der möglichst vollständigen Anpassung des Lernstoffes an das Kind. Hiernach wird der Wissensstoff genau in demjenigen Umfang und derjenigen Form dargeboten, wie ihn nach Meinung des Lehrers das Kind restlos verstehen und aufnehmen kann, und nun auch bewältigen soll. Die Lehre der Herbartianer von der Apperzeption und von den Formalstufen ist die bekannteste Ausprägung jener Anpassungstheorie.

Es ist hier nicht der Ort, darüber zu diskutieren, ob jenes andere Lernprinzip der Schulzeit durch die Notwendigkeiten des Schulbetriebs schlechterdings gefordert ist, oder ob nicht auch hier noch größere Zugeständnisse an das Prinzip der freien Lernauslese möglich und wünschenswert wären. Der frühen Kindheit aber, in welcher noch nicht die nivellierenden Notwendigkeiten der Schule mitspielen, müssen jedenfalls die Vorzüge der unbewußten Lernauslese gewahrt bleiben. Es ist vielleicht nicht ganz überflüssig, dies zu betonen; gibt es doch einige Kindergartenmethoden, die etwas verfrüht das systematische Anpassungslernen der Schule schon auf dieses zarte Alter auszudehnen scheinen. Ich meine, man sollte in Kindergarten und Kinderstube das Verfahren der „Mehrdarbietung", sofern es sich natürlich ergibt, nicht allzu ängstlich scheuen und dem Kinde eine gewisse Freiheit in der Auslese und der allmählichen Ausgestaltung seiner Kenntnisse lassen. Es tut nichts, wenn ein Gedichtchen hergesagt wird, ohne daß es in allen Teilen verstanden ist. Es ist auch kein Unglück, wenn mancherlei aus Natur und Kultur noch etwas wirr und chaotisch im Köpfchen des Kindes sein Wesen treibt; es wird sich mit der Zeit schon klären. Endlich soll man nicht bedauern, daß von dem, was man dem Kinde zeigt oder erzählt, so vieles abzugleiten oder schnell wieder verloren zu gehen scheint; es mag doch in einer für uns unmerkbaren Weise als Vorbereitung künftigen Verständnisses, als Ferment späterer Entwicklungsprozesse wirksam sein.

Hilde (4;9½). „Gestern schaute H. zum Fenster hinaus, und wir sprachen dabei über das trübe Wetter. Ich meinte, aller Schnee sei geschmolzen, weil es so warm sei, „über Null Grad". H.: *Schmilzt da*

der Schnee, wenn's über Null Grad ist? Ich: „Ja." H., auf das draußen am Fenster befindliche Thermometer zeigend: *Hast du's da nachgesehen, oder weißt du's, weil der Schnee geschmolzen ist?* — Natürlich weiß sie nicht, was eigentlich „Null Grad" bedeutet; aber jede derartige Unterhaltung führt sie unmerklich diesem Verständnis näher. —Ein weiteres Beispiel: Wir haben H. einen Kalender ins Zimmer gehängt; sie reißt täglich ein Blättchen ab und liest dann, der „wievielte" heute ist. Was sie sich darunter vorstellt — wir wissen es nicht! Aber es wäre total falsch, Kindern solche Dinge vorzuenthalten, an denen sie eine vorübende Freude haben und die sicher beitragen, ihnen später viele Begriffsbildungen zu erleichtern. . . ."

Ganz von selbst wird sich diese Lehr- und Lernweise bei jüngeren Geschwistern besonders stark geltend machen. Denn deren natürliches Bestreben, in der Gemeinsamkeit mit den älteren Geschwistern zu leben, stellt sie fortwährend unter Einflüsse, die für die älteren berechnet sind, mag es sich um Spiele, vorgelesene Geschichten, Gespräche und Erklärungen handeln.

In den Aufzeichnungen über unsere jüngste Tochter finden sich an den verschiedensten Stellen hierher gehörige Bemerkungen. Wir greifen nur zwei heraus:

Eva (4; 10). „Durch das ständige Zusammensein E.'s mit den größeren Geschwistern ist ihr Sprechen und Tun außerordentlich „gebildet". Sie hat geographische, theologische, arithmetische, zoologische, französische, philatelistische usw. Interessen und Kenntnisse. Sie erlebt alles mit, was die Geschwister lernen und treiben und nimmt an allem mit großem Interesse teil, ob es nun ihrem Verständnis entrückt ist oder nicht. Durch die Reise des Vaters spukt Amerika auch in ihrem Köpfchen. Sie erzählt von Newyork und seinen Brücken, von den Wolkenkratzern, von den Niagarafällen, sie schaut mit hinein in die Landkarte, die ich den Geschwistern erkläre. Sie nimmt einen kleinen Spielglobus in die Hand und sagt: „Jetzt will ich mal „Erdkündchen" lernen."

5; 6. „Das Aufwachsen jüngerer Geschwister in inniger Gemeinsamkeit mit älteren widerlegt vielleicht so gut wie kein anderer Einwand die Ottosche Lehre von der Alters-Mundgerechtheit. Nicht nur alle Gespräche, die wir bei den Mahlzeiten und auf Spaziergängen führen, sondern auch meine für die Kinder gewählte Lektüre ist ganz vorwiegend dem Interesse der älteren angepaßt. Die Großen würden sich sehr beklagen, wenn ich ihnen das vorsetzen würde, was ihnen in Evas Alter sehr gut gefallen hatte. Evchen hingegen ist es ganz recht, zuzuhören, mögen auch die Dinge zum großen Teil zu hoch für sie sein."

2. Das Auswendiglernen von Gedichten.

Die „Kenntnisse" des Kindes erstrecken sich nun aber nicht nur auf Einzelelemente und Komplexe, sondern auch auf Vorstellungsreihen, die in festbestimmter Abfolge eingeprägt

werden. Der Erwerb solcher Reihen, das sogenannte „Auswendiglernen", bedarf noch einer besonderen Betrachtung.

Während über das Auswendiglernen des Schulkindes und des Erwachsenen zahlreiche psychologische Untersuchungen angestellt worden sind, hat man das Memorieren der kleinen Kinder, obgleich es wieder seine ganz charakteristischen Erscheinungen hat, bisher recht stiefmütterlich behandelt.

Ungefähr vom vierten Jahre an werden die Kinder fähig, poetische Texte zu lernen, und es bereitet ihnen die größte Freude, die Begleitverse zu den Illustrationen ihrer Bilderbücher herzuplappern, die Kinderreigen im Kindergarten mit den nötigen Texten zu singen oder den Eltern ein heimlich gelerntes Geburtstags- oder Weihnachtsgedichtchen aufzusagen. An derartigen Texten ist man nun zunächst imstande, den Umfang der kindlichen Gedächtniskapazität etwas exakter zu bestimmen. Geben wir einige Proben aus verschiedenen Altersstufen.

Eva (3;0). Zu Weihnachten hatten die Kinder ein Casparisches Bilderbuch geschenkt bekommen; die 23 Bilder, die untereinander nicht in Zusammenhang standen, waren von kleinen Gedichtchen begleitet, jedes ungefähr von sechs Zeilen Länge. Als die Eltern von einer kurzen Reise zurückkehrten, kannten die Kinder zu ihrer Überraschung das Buch auswendig. Eva sagte die 146 Gedichtzeilen fehlerlos her; allerdings mußte sie beim Umblättern meist einen Blick auf die Bilder der nachkommenden zwei Seiten werfen, um weiter zu können. Außerdem hatte sie zu Weihnachten dem Vater ein zwölf Zeilen langes Gedicht aufgesagt.

Hilde (3;6). Das Kind kennt mehrere der Heyschen Fabeln gut auswendig, andere ergänzt sie; kleine Kinderverschen behält sie spielend. Ein paar Gedichte, die wir Eltern ihr gemacht, wie „Puppenwäsche" (20 Zeilen) und „Warum, darum" (12 Zeilen) saßen, ohne daß auch nur ein Bild das Behalten erleichtert hätte, schnell fest.

Eva (5;3). Das Kind hatte einige Wochen lang an einem Privatkindergarten mit sieben Gefährten teilgenommen; zum Abschluß gab es ein Frühlingsfest, bei welchem jedes Kind ein von der Leiterin verfaßtes Gedichtchen aufzusagen hatte. Eva beherrschte nicht nur die von ihr aufzusagenden Verse, sondern auch die der sieben anderen — zusammen sicherlich weit über hundert Zeilen — und jeden Abend ertönten aus dem Schlafzimmer die lustigen Reime, womöglich im Tonfall der betreffenden kleinen Schauspieler aufgesagt.

Günter (5;6). Die 146 Verse des Casparischen Bilderbuches, welche die dreijährige Eva (s. oben) mit Hilfe der Bilder aufsagte, konnte der 2½ Jahr ältere Bruder ohne Benutzung der Illustrationen rezitieren und zwar — obwohl, wie gesagt, kein Zusammenhang zwischen den 23 Gedichtchen bestand — in der richtigen Reihenfolge.

Da nun bei diesen Zusammenstellungen nur ein Teil dessen berücksichtigt ist, was die Kinder zu den genannten Zeiten an

Versen beherrschten, so ist es nicht zu hoch gegriffen, wenn man einem 4—5jährigen normalen Kinde die Fähigkeit zuschreibt, einen Bestand von ungefähr 200 Gedichtzeilen gleichzeitig im Kopf zu haben. Natürlich gibt es hier große Unterschiede aus äußeren und inneren Gründen: Kinder der niederen Stände, die wenig Gelegenheit haben, Verse und Gedichte vorgesagt zu hören, werden weit weniger können; umgekehrt kann eine besonders hierauf gerichtete Dressur die Zahl der memorierten Verse beträchtlich erhöhen. Ganz abseits stehen dann noch die zuweilen vorkommenden Fälle einer angeborenen abnormen Gedächtnisbegabung, die schon im frühen Alter zu einer staunenerregenden Beherrschung langer Gedichte befähigt.

Psychologisch wichtiger ist aber die Frage, wie denn dieses Gedichtlernen zustande kommt. Da zeigen sich wieder grundsätzliche Unterschiede zum Memorieren des Schulkindes. Dieses sieht fast ausnahmslos die zu lernenden Verse gedruckt vor sich, verbindet also beim Memorieren die Gesichtseindrücke des Druckbildes der Worte mit dem Klang der gehörten Worte und den Empfindungen, die seine eigenen Sprechbewegungen hervorrufen: es lernt zugleich visuell, auditiv und motorisch. Das Spielkind dagegen kann noch nicht lesen und ist daher auf den auditiv-motorischen Lernweg beschränkt. Man mache sich klar, was das bedeutet. Es fehlen dem kleinen Kinde nicht nur die optischen Erinnerungen an den gelesenen Text, an die charakteristische Figur, die das Gedicht mit seinen kurzen und langen Versen, seinen Strophenteilungen usw. bildet, an die Stelle im Buch, wo die einzelnen Verse stehen; es hat auch nicht die Möglichkeit, nach eigenem Bedarf sich den Stoff einzuteilen, Stellen, die es nötig haben, noch einmal extra vorzunehmen — wie das lesende Kind es kann. Allerdings wäre es ja auch — ganz abgesehen von der Unfähigkeit zu lesen — zu einer solchen selbständigen Behandlung des Lernstoffes noch gar nicht reif, da ihm der bewußte Lernwille noch fehlt.

Die mangelnde visuelle Hilfe wird nun aber durch anderes ersetzt, was beim kleinen Kinde vielleicht stärker ausgeprägt ist, als beim größeren. Da ist erstens die reine Freude am Klang an sich, ganz abgesehen von seiner Bedeutung. Die rhythmische Gliederung der Verse, die etwaige begleitende Melodie, der Wohlklang der Reime, Verdoppelungen und Refrains, die sinnfällige Sonderbarkeit schallmalerischer oder interjektionaler Bestandteile wie „eia popeia" und „kikeriki" — all das hat für das Kind eine ganz elementare Lustbetontheit, die nach

ständigen Wiederholungen verlangt und die unwillkürliche Einprägung sehr fördert. Dazu kommt aber noch die sensomotorische Natur des kleinen Kindes. Ein bloßes Hören gibt es da gar nicht; sogleich soll das Gehörte in Selbstgesprochenes umgesetzt werden. Kaum daß das Kind ein Verschen ein oder zweimal gehört hat, versucht es schon beim nächsten Hören mit- und nachzusprechen — ohne Rücksicht darauf, daß es noch so und soviel Worte verschluckt oder fälscht, und daß es ständig mit seinen Aufsagen um einen halben Takt hinter dem Vorsagenden zurückbleibt. Das so halb gewonnene wird dann endlich durch die Freude des Kindes am Singen und Sagen, an der textlichen Begleitung seiner Tänzchen und Spiele immer mehr befestigt; und die schönen, alten Kinderreime — nebst manchen nur teilweise schönen modernen Gedichten — werden so zum ersten literarischen Besitz der künftigen Generation unseres Volkes.

Aber auch optische Lernhilfen fehlen nicht, trotzdem der gedruckte Text nicht gelesen werden kann; sie werden durch die begleitenden Illustrationen gewährt. Wir sahen ja, wie der vierjährigen Eva das Aufsagen der Casparischen Verschen nur möglich war durch den Anblick der Bilder, die die dazugehörige Wortreihe assoziativ auslösten. Der ältere Bruder aber hatte die Betrachtung der Bilder bei diesem Versuch nur deshalb nicht mehr nötig, weil er eine außerordentlich plastische Vorstellung des ganzen Bilderbuches mit den Bildern in richtiger Reihenfolge in sich trug; während er aufsagte, hatte man den Eindruck, als ob er im Geiste das Buch umblättere und sich an den vorgestellten Bildern über die Verse orientiere.

Weiter ergibt die Analyse des frühkindlichen Lernprozesses, daß Sinn und Bedeutung des Lernstoffes hier lange nicht die Rolle spielen wie später. Beim Schüler wird — mit Recht — darauf Wert gelegt, daß er keine für ihn bedeutungslosen Stoffe lernen solle; ein Text, dessen Sinn er nicht begreift, hat für ihn keinen eigentlichen Bildungswert und verlangt zugleich von der Lernarbeit unvergleichlich höheren Zeit- und Kraftaufwand als ein gleichlanger, verständnisvoll aufgenommener Text. Die frühe Kindheit dagegen ist recht eigentlich die Zeit des mechanischen Gedächtnisses. Wenn, wie wir sahen, die bloße Freude am Klang das Kind zum Nachsprechen und schließlich zum unabsichtlichen Memorieren bringt, so wird dieser Effekt kaum dadurch beeinträchtigt, daß das Kind fast nie die gelernten Verschen wirklich in allen Teilen versteht

— oft ist sogar das Verständnis ein nur ganz verworrenes und bruchstückweises. Aber es wäre nun auch hier eine ganz falsche Pedanterie, wollte man durch langatmige Erklärungen das Verständnis herbeizwingen oder aber alle Gedichte ausschalten, die nicht gänzlich verstanden werden. Es wäre ja auch ganz unmöglich, im Kindergarten oder zu Hause zu verhindern, daß die Kleineren die für Größere bestimmten Gedichte ganz von selbst mitlernen, ohne es zu wissen und zu wollen.

Eva (4;2). „Das reizende plattdeutsche Gedicht von Klaus Groth „Lütt Matten, der Haas" spielte eine Zeitlang in unserer Kinderstube eine große Rolle. Alle drei Kinder konnten es auswendig und stellten es auch dramatisch dar. Eva sprach es genau so ausdrucksvoll und überzeugend wie die Großen; als ich nun aber einmal forschte, ob sie den Inhalt begriffen habe, da stellten sich gar große Mängel heraus. — Dies Mitlernen ohne alles Verständnis führt oft zu spaßigen Irrungen. So hatte die älteste Schwester „Es braust ein Ruf wie Donnerhall" gelernt. Klein-Evchen stammelt es eines Morgens, und neben anderem Humoristischen ertönen plötzlich die Worte „Wie Schwertgeklirr und Rosenknall"."

Eine letzte Besonderheit des frühkindlichen Memorierens ist das Lernen im Ganzen. — Ein Schulkind, das etwa ein Gedicht von sechs Strophen zu vier Zeilen zu lernen „aufhat", wird fast stets so vorgehen: zunächst nimmt es die erste Strophe vor, liest sie mehrmals durch, bis es sie zu beherrschen glaubt, dann verfährt es mit der zweiten Strophe ähnlich und verbindet erst zuletzt die einzeln gelernten Strophen zum Ganzen des Gedichtes. Experimentelle Untersuchungen der neueren Zeit haben ergeben, daß dies „Lernen in Teilen", obwohl ganz allgemein verbreitet, recht unökonomisch ist. Ein Lernstoff, der überhaupt in einem Pensum bewältigt werden kann, wird schneller und zugleich dauerhafter gelernt, wenn er stets im ganzen vorgenommen wird. Nun ist bemerkenswert, daß diese ökonomischere Art zu lernen in der frühen Kindheit die allein geübte ist. Es hängt dies wieder mit dem fehlenden Lernwillen des Kindes zusammen: das mehrfache Anhörenmüssen eines Bruchstücks, ehe zum nächsten übergegangen wird, würde ganz gegen seine Natur sein. Und so läßt es sich das ganze Bilderbuch vorlesen mit seinen 23 Gedichtchen, immer wieder und wieder, bis es sie alle mitsprechen kann.

„Da die 5jährige Eva ein Weihnachtsgedicht für den Vater lernen soll mit dem Anfang: „Im Walde steht ein Tannenbaum mit Nadeln spitz und fein, damit näht sich der Distelfink sein buntes Röckelein" und noch fünf weitere entsprechend lange Strophen, genügt es, wenn die

Mutter einige Tage lang morgens früh beim Anziehen der Kleinen zweimal das ganze Gedicht vorsagt; sie spricht es nach und mit, und nach wenigen Tagen ist es ohne jede Mühe eingeprägt."

Es wäre doch sehr wohl zu bedenken, ob das natürliche „Lernen im Ganzen" nicht aus der Spielzeit auch noch auf die ersten Jahre der Schulzeit ausgedehnt zu werden verdiente; dann müßte man freilich nicht ein Lernpensum von heute zu morgen oder zu übermorgen aufgeben, sondern einen längeren Spielraum gewähren, in welchen sich von selbst durch häufige Wiederholung des Ganzen das Gedicht einprägen kann.

Kapitel XIV.

Erinnerung.[1]

1. Hauptformen der frühkindlichen Erinnerung.

Daß das kleine Kind zu seiner eigenen Vergangenheit ein merkwürdig sprödes Verhältnis hat, mußte schon mehrfach betont werden. Zwar schuldet es dieser Vergangenheit und den aus ihr stammenden Nachwirkungen all sein Wissen und seine Fertigkeiten; aber für sein Bewußtsein ist das Gewesene etwas Erledigtes. Dort gibt es ja nichts mehr zu begehren, zu erwarten und zu hoffen, nur rückschauend zu konstatieren, und Kinder sind eben nicht kühle Chronisten, sondern Willens-, Affekt und Tatmenschen: auf das unmittelbar gegenwärtige Erleben und die dem Handeln zugängliche Zukunft gerichtet.

Nur ganz allmählich verschiebt sich dieser Zustand um einige Grade. Längst hat das Kind schon einen großen Gedächtnisschatz, der aus seiner Vergangenheit stammt; aber es verwertet ihn — wir sahen es beim Wiedererkennen und beim Gebrauch der Kenntnisse — nur für Gegenwartszwecke. Endlich aber beginnen jene Gedächtnisinhalte doch schon gelegentlich ihre Herkunft zu verraten; es regt sich die Ahnung, daß sie zu einem früheren Zeitpunkt des eigenen Lebens gehören — sie werden zu „Erinnerungen".

In dem Nebel, der dem Bewußtsein des Kindes die eigene Vergangenheit verdeckt, tauchen hier und da schwache Licht-

[1] Unter Benutzung von C. u. W. Stern, Monographie II.

punkte auf, unklar, schnell verschwindend. Sie werden mit fortschreitendem Alter deutlicher, mannigfacher und häufiger und verbinden sich späterhin zu größeren Zusammenhängen, zur Erinnerung an eine Festlichkeit, eine Sommerreise. Aber viele Jahre vergehen, ehe sich diese Bruchstücke zu einer Kette zusammenschließen und das Kind ein — wenn auch noch so vereinfachtes und stilisiertes — stetiges Gesamtbild des bisher zurückgelegten Lebensweges gewinnt. Diese Seite des Persönlichkeitsbewußtseins, in der die eigene Vergangenheit als historische Kontinuität erlebt wird, kommt erst jenseits der frühen Kindheit zur vollen Ausgestaltung.

Behalten wir das Gleichnis noch etwas bei, als ob die eigene Vergangenheit des Kindes ein in seinem Rücken liegendes Wanderungsgebiet sei, das in einen langsam sich lichtenden Nebel getaucht ist. Im Nebel ist nur das nächste sichtbar, und so erstrecken sich die ersten Erinnerungen lediglich auf Eindrücke, die um weniges zurückliegen; die Latenzzeiten sind sehr kurzfristig und nehmen erst allmählich an Länge zu. Und der Nebel, wenn er selbst schwächer geworden ist, nimmt der Landschaft die Tiefe und Perspektive; die einzelnen Punkte stecken ohne deutlich unterscheidbare Ferne alle in derselben grauen Masse. Das soll heißen: die Vergangenheit hat für das Kind keine Plastik, ist nicht zeitlich modelliert derart, daß der größere oder kleinere Zeitabstand, das Vor- und Nacheinander der Ereignisse ihm klar würde. Ein unbestimmtes „Es war einmal" muß lange jede Zeitangabe ersetzen. Diese Unfähigkeit, die Erinnerungen genauer in der Zeit zu lokalisieren, ist neben der oben erwähnten Zusammenhangslosigkeit eines der charakteristischsten Kennzeichen des kindlichen Erinnerungslebens und zugleich eine Quelle mannigfacher Täuschungen.

Die Erinnerungen sind Bewußtseinsphänomene, die sich nicht notwendig wie andere Bewußtseinsinhalte immer nach außen bemerklich machen müssen; daher ist es dem Kindesbeobachter nicht möglich, zu einem ganz zuverlässigen Urteil über den tatsächlichen Umfang und Inhalt des kindlichen Erinnerungslebens zu kommen. Was wir beobachten, sind ja immer nur Gelegenheitsäußerungen, die manchmal auf ganz zufälligen Auslösungen beruhen, oder aber Leistungen, die wir erst absichtlich durch Fragen usw. provoziert haben; was außerdem im „Seelenbinnenleben" des Kindes an Erinnerungselementen rege sein mag, wissen wir nicht genau. Zuweilen nur geben uns

indirekte Zeichen eine Kunde davon, wie stark und nachhaltig manches noch im Kinde wirkte, was die Umgebung des Kindes für nie bemerkt oder längst vergessen hielt. Immerhin darf — bei dem meist so schrankenlosen Äußerungsbedürfnis des Kindes — dies uns entgehende Seelenbinnenleben nicht zu hoch eingeschätzt werden, wie es z. B. die Psychoanalytiker tun. Als Gegenstück hierzu muß erwähnt werden, daß sich zuweilen Erinnerungslücken im Kinde finden, die uns fast unbegreiflich scheinen, zumal sie sich auf Eindrücke von starker Affektbetonung beziehen. Das Unsystematische und Unberechenbare der kindlichen Erinnerungsfunktion macht sich hierbei recht drastisch geltend.

Das Hervortreten einer Erinnerung kann auf verschiedene Weise herbeigeführt werden; wir unterscheiden vier Hauptstufen.

Die einfachste Form ist die assoziative Anknüpfung an einen gegenwärtigen Sinneseindruck, und zwar kann hier die Berührungs- oder die Ähnlichkeitsassoziation wirksam sein. Berührungsassoziation liegt vor, wenn das Kind eine Örtlichkeit wiedersieht, an der es früher einmal war, und nun nicht nur diese wiedererkennt, sondern auch irgendein dort erlebtes Ereignis reproduziert. Auf Ähnlichkeitsassoziation beruht dagegen die Reproduktion, wenn das Kind beim Anblick eines Landschaftsbildes an eine früher auf Reisen gesehene Gegend erinnert wird. Beide Assoziationsweisen sind, wie Groos und andere schon richtig bemerkten, nicht grundsätzlich voneinander verschieden; denn auch beim Wiedersehen „derselben" Örtlichkeit ist in Wirklichkeit der Eindruck nicht genau der identische wie früher, sondern nur ein ähnlicher.

Wie sich aber alle Gedächtnisfunktionen allmählich von der Wahrnehmung mehr und mehr emanzipieren, so auch die Erinnerung: sie kann sich einstellen, ohne daß irgendein momentan wirksamer Sinneseindruck sie ausgelöst hätte. Assoziationen spielen auch hier mit, falls die vorangegangene Vorstellungsbewegung zu jener Erinnerungsvorstellung hinführte; daneben aber gibt es wohl zweifellos auch echte „freisteigende" Erinnerungen, d. h. solche, die aus den Tiefen des Unbewußten plötzlich und unvermittelt auftauchen. Erklärt wird dies durch die den Vorstellungen anhaftende „Perseverationstendenz" (G. E. Müller). Sie kann bewirken, daß unter günstigen Umständen eine lang zurückgedrängte Vorstellung die Hemmung, die durch die anderen Bewußtseinsinhalte gebildet war, durch-

bricht und sich dem Bewußtsein aufdrängt. Freilich ist es im einzelnen Fall für den Beobachter des Kindes schwer zu entscheiden, ob irgendeine unvermittelt geäußerte Erinnerung auf Assoziation oder auf freiem Steigen beruht.

Beide bisher genannten Stufen, die der sinnlichen und die der vorstellungsmäßigen Auslösung, hatten das Gemeinsame, daß sich die Erinnerung von selber ohne bewußtes Zutun des Kindes oder eines anderen einstellte; ihnen stehen als zwei weitere Stufen die durch äußere oder innere Einflüsse determinierten Erinnerungen gegenüber.

Wird vom Kinde verlangt, daß es die Vorstellung eines früheren Erlebnisses in sich aufsuche, die sich nicht von selbst einstellte, so sprechen wir von provozierter Erinnerung. Das Hauptmittel der Provokation ist die Frage, wie sie in tausendfältiger Form bei den verschiedensten Gelegenheiten an das Kind gerichtet wird, bald als Zeichen liebevollen Interesses: „Nun erzähl' mal, wie es dort und dort gewesen ist", „Was hast du alles gesehen?" „Hast du den und den getroffen?" — bald als peinliches Verhör, wenn irgendeine kleine oder größere Sünde begangen worden ist. Das Ausfragen führt zunächst dazu, eine große Reihe von matteren und weniger bereit liegenden Vorstellungen, die von selbst nicht hervorgetreten wären, über die Schwelle des Bewußtseins zu heben und somit den Schatz bewußter Erinnerungen beträchtlich zu vermehren; sie verleitet aber andererseits dazu, mehr zu äußern, als dem wirklichen Erinnern an den zur Rede stehenden Tatbestand entspricht, und so ist das Ausfragen eine Hauptursache für die später besonders zu besprechenden Erinnerungsfälschungen.

Am spätesten erreicht das Kind diejenige Stufe, auf der es durch eigene Willenseinstellung selber seine Erinnerungen zu determinieren vermag. Dem Willen zugänglich ist zunächst schon die Aufnahme des Eindrucks, der erinnert werden soll; wir sprechen dann vom „Sich-Merken" eines kleinen Auftrags, einer Zahl usw. Wird dagegen der Wille in Bewegung gesetzt, um die Erinnerung selbst zu heben, so liegt ein „Sich-Besinnen" vor. Beide Willensfunktionen sind in der frühen Kindheit nur spurenweise zu finden; es gilt hier also Ähnliches, wie wir es schon beim Erwerb der Kenntnisse konstatierten. Die Beteiligung des Willens an den Gedächtnisfunktionen, mag es sich um regelrechtes Lernen, um das Sich-Merken oder Sich-Besinnen handeln, kommt erst im Schulalter zur volleren Entwicklung.

Es ergibt sich nach obigem für die Auslösung der Erinnerungen folgendes Schema:

Von selbst eintretende Erinnerungen	1. Stufe: Sensoriell ausgelöste Erinnerungen	durch Berührungs-Assoziation durch Ähnlichkeits-Assoziation
	2. Stufe: Vorstellungsmäßig ausgelöste Erinnerungen	durch den Ablauf der Assoziationen durch „freies Steigen" (Perseveration)
Determinierte Erinnerungen	3. Stufe: Provozierte Erinnerungen	durch Fragen (Verhör, Suggestion)
	4. Stufe: Willensmäßig determinierte Erinnerungen	der Wille zum Behalten: „Sich Merken" der Wille zum Reproduzieren: „Sich Besinnen"

2. Die Entwicklung der korrekten Erinnerung.

Wir sind nunmehr so weit, die eben skizzierten allgemeinen Züge der kindlichen Erinnerungsentwicklung anschaulich an Beispielen aus dem Kindesleben darzustellen, wobei wir uns zunächst auf das korrekte Erinnern beschränken (über Erinnerungstäuschungen vgl. die nächsten Paragraphen).

Die ersten Spuren von Erinnerungsvorstellungen, freilich nur ganz kurzfristigen, zeigen sich vom zweiten Jahre an. Eben ist ein Eindruck dagewesen, noch sind seine primären Nachwirkungen nicht ganz verklungen; und nun kann ein leiser Anstoß genügen, um die Vorstellung noch einmal über die Schwelle zu heben. So wird mehrfach von 1;0 alten Kindern folgende Leistung berichtet: sie hatten einen Ball unter einem Möbelstück liegen lassen, so daß er nicht zu sehen war. Eine viertel oder eine halbe Stunde später wurden sie gefragt: „Wo ist der Ball?" und schnurstracks rutschten oder krochen sie nach dem Möbelstück hin, um den Gegenstand darunter hervorzuholen.

Um die Mitte des zweiten Jahres beginnen aber auch schon Erinnerungen mit längerer Latenzzeit aufzutauchen. Eine bevorzugte Stellung hat hier die 24-Stunden-Periode.

Eindrücke, die mit bestimmten Tageszeiten verknüpft sind, kehren in der Form der Erinnerung bzw. Erwartung um dieselbe Tageszeit wieder, ausgelöst entweder durch eine analoge Situation (Zubettgehen) oder durch einen ähnlichen Körperzustand (Ermüdung, Hunger).

Deville[1] berichtet von seiner Tochter (1;6): „Sie hat eine Reihe von katalogisierten Tatsachen im Gedächtnis, deren sie sich jeden Tag zur gleichen Stunde und nur zu dieser erinnert. Kaum aufgewacht, verlangt sie ihr Bad, um 9 oder 10 Uhr fordert sie ihren Hut und spricht vom Spaziergang, vom Korb, den man mitnimmt, von den Zeitungen, die man hineintut. Kaum ist das Frühstück fertig, so verlangt sie den Kaffeetopf, um ihn in die Küche zu tragen, und alles dies, ohne daß irgend etwas gesagt oder getan würde, um ihre Erinnerung zu wecken."

Aber auch einmalige Begebnisse sind zuweilen durch ihr außergewöhnliches Gepräge dem Kinde so eindrucksvoll, daß sie behalten und selbst nach einer Reihe von Tagen reproduziert werden können, ohne daß inzwischen eine Auffrischung der Erinnerung stattgefunden hätte.

Scupins Sohn 1;7. Der Knabe hatte einmal dem Speckausbraten beigewohnt und eine in den Topf geworfene Zwiebel „Ball" genannt. 14 Tage später wurde wieder Speck ausgebraten und Bubi rief beim Anblick des Gefäßes: *da mama ball bah!* (I, S. 77).

Wie schnell aber die wirkungsfähigen Latenzzeiten wachsen, zeigt folgende Beobachtung aus dem Ende des zweiten Jahres.

Günther 1;11. „Er hörte Hilde von „Tafel" sprechen, gleich zeigte er auf unsere Staffeleitafel und sagte: *wauwau*. Es war nicht etwa ein Hund darauf zu sehen; aber vor 2½ Monaten hatte die Mutter den Kindern große Köpfe von Hund, Pferd und Katze an die Tafel gezeichnet, die besonders Günthers Jubel erregt hatten. Um festzustellen, ob wirklich eine Erinnerung vorlag, fragte die Mutter: „Und was war noch auf der Tafel zu sehen?" Günther: *grgr* (Pferd). In der Zwischenzeit sind erwiesenermaßen keine irgendwie ähnlichen Gebilde an die Tafel gezeichnet worden. (Es lag eine Reise dazwischen)."

Immerhin sind derartige Erinnerungen auch noch im dritten Lebensjahre so selten, daß sie dem Beobachter sofort auffallen. Im allgemeinen gilt hier noch für das Kind der Satz: „Aus dem Auge, aus dem Sinn"; und merkwürdig berührt es zuweilen, wie wenig die Abwesenheit von Gegenständen oder Personen bemerkt und empfunden wird, die bis dahin zur dauernden Umgebung des Kindes gehört hatten. Auf irgendeinen Anstoß hin vermag sich das Kind sehr wohl an sie zu erinnern, aber das spontane Vermissen fehlt noch ganz.

Eva 2;2. Die Mutter war mit Hilde fortgereist; Eva hatte vom Fenster aus ihre Abfahrt mit der Droschke gesehen. Am ersten Tage erwähnte sie weder rufend noch erzählend die Namen der beiden; am zweiten Tage sagte sie, als jemand zufällig das Wort „Mutter" erwähnte: *Fort mit de Puffbahn*. Fragte man sie, „Wo ist die Mutter?", so sagte sie: *Mit de Puffbahn* oder *mit dem Pferd*, aber damit war die Sache für sie erledigt. Am dritten Tage Mittags kamen Apfelsinen auf den Tisch. Eva rief strahlend: *Da freut sich die Eva, Mutter erecht* (zurecht)

[1] Bd. 24, S. 29.

machen. Als der Vater erstaunt fragte: „Die Mutter?", stutzte sie und verbesserte sich nach momentaner Pause: *Die Else* (Kindermädchen). Vater: „Warum muß die Else es machen?" Eva: *Mit 'n Pferd.* So drückte sie lakonisch den Gedanken aus: „Weil die Mutter verreist ist." Am vierten Tage äußerte sie zum ersten Male spontan: *Hilde fort mit de Puffbahn.*

Noch drastischer ist eine Beobachtung Scupins aus gleichem Alter.

Der Knabe hatte längere Zeit ein lebendiges Kaninchen besessen, das er sehr liebte. Eines Tages wurde es fortgeschafft, und der Knabe merkte weder an diesem noch an den folgenden Tagen den Verlust. Einen Monat später wurde eine sechswöchige Reise angetreten, die durch ihre neuen Eindrücke die Erinnerung an das Kaninchen gar nicht erst aufkommen ließ. Man kehrte nach Hause zurück, es vergingen weitere neun Tage, da endlich wird durch einen zufälligen Sinneseindruck die Erinnerung geweckt. Er sieht (2;4½) die Stelle in der Küche, wo das Kaninchen zu weilen pflegte und fragt: *ach ach, wo mag das Ninit in die Kiche hingekommt sein?* — Die Latenzzeit betrug 84 Tage. (I, S. 132).

Die weitaus stärksten Erinnerungswirkungen werden in diesen Jahren zweifellos durch Reisen ausgelöst. All die neuen Eindrücke der Natur, die Bahnfahrt, die anderen Wohnungsbedingungen, die fremden Menschen hinterlassen schon im 2—3jährigen Kinde tiefe Spuren; und der starke Gegensatz der häuslichen Verhältnisse nach der Rückkehr bewirkt, daß hier nicht einfach eine Vermischung der Eindrücke stattfindet, sondern daß die Reiseerlebnisse als ein besonderer Vorstellungskomplex deutlich von der Gegenwart abgegrenzt werden. Ist doch das Spielen und Plaudern des Kindes in den ersten Wochen nach der Heimkehr oft ganz erfüllt von Reiseerinnerungen; aber auch noch nach Monaten werden einzelne Erlebnisse aus jener Zeit gern vergegenwärtigt.

Günther 2;3 nach einer Riesengebirgsreise. „Spontan tauchte vor allem das Kuhhüten auf mit den charakteristischen Hüterufen *beda, beda* und dem Ausruf *hilde Kuh* (wilde Kuh), wie er eine besonders laut brüllende Kuh benannt hatte. Ferner spielte er täglich *pufffpuff* in Erinnerung an die Eisenbahnfahrt. 3½ Wochen nach erfolgter Rückkehr versuchten wir außerdem durch Fragen das Vorhandensein bestimmter Erinnerungen festzustellen. Wir fragten ihn nach dem Hunde unserer Wirtsleute, nach Dorfkindern, mit denen unsere Kinder gespielt hatten, nach den Bewohnern der Ställe, und über alles wußte er noch in seiner unbehilflichen Sprache Auskunft zu geben."

Bei Eva wurde 3;1 durch die ganz vage Ähnlichkeit eines Bildes eine höchst plastische Reiseerinnerung zurückgerufen und zwar vier Monate nach dem Erlebnis:

„Im Bilderbuch stieß sie auf ein schönes Waldbild. Da wurde sie lebhaft erregt und erzählte etwa so: *„Na da waren wir doch mal. Da setzten wir uns auf die Bank und da hat die Sonne durch die Bäume ge-*

glinzert. Da sind wir doch den Berg runtergelaufen, und da sind wir so durch die Bänke gelaufen." Die Erinnerung bezog sich auf die Waldkirche im Seebad Binz, die aus vielen unter Bäumen angebrachten Bänken besteht. Wir hatten dort einen wundervollen Sonnenuntergang erlebt; die feuriggoldenen Strahlen waren durch die Zweige hindurch in den Wald hineingeflutet. (Auf dem auslösenden Waldbild war kein Sonnenuntergang dargestellt.)"

Wie die Beispiele zeigen, beziehen sich die Erinnerungen in diesem frühen Alter fast ausschließlich auf die sichtbare Welt der äußeren Gegenstände und Vorgänge; das Gebiet des Sprachlich-Logischen, das auf akustischem Wege erschlossen wird, tritt dagegen für die Erinnerungsfunktion weit zurück. Zwar ist das Gedächtnis des Kindes für Sprachliches — wie das Sprechenlernen und das Beherrschen zahlreicher Kinderreime zeigt — ein recht großes; aber dies sind Kenntnisse, die durch Summation zahlreicher Wiederholungen eingeprägt wurden, nicht Erinnerungen, die sich auf einen einmal geäußerten Gedanken beziehen. Solche Erinnerungen scheinen um 3;0 herum zum ersten Male aufzutauchen, aber nur sehr selten; und sie haben eine viel kürzere Spannweite als die optischen Erinnerungen.

Scupin 3;4. Der Knabe hatte seine Muscheln zum Spielen verlangt; die Mutter, die nicht wußte, wo sie seien, machte die Ausrede, sie habe sie vor der Reise einem kleinen Kinde geschenkt, und dies habe sie auch schon längst verloren, worüber der Knabe sehr betrübt war. Nach zehn Tagen fand nun der Knabe die Muscheln und kam ganz fassungslos zur Mutter: *„Aber, Mama, du hast doch gesagt, du hast se einem kleinen Kinde gegeben, und das Kindel hat die Muscheln verloren!*" (II S. 38).

Eva 2;11½. Das Kind war photographiert worden; das Bild sollte eine Weihnachtsüberraschung für den Vater sein, und es mußte dafür gesorgt werden, daß Eva dem Vater nichts erzähle. Die Mutter prägte ihr deshalb ein: „Du darfst es dem Vater nicht sagen; erst, wenn der Baum brennt, darfst du es sagen." Wenn das Kind nun in gewissen Abständen ermahnt wurde: „Aber Eva, dem Vater nichts sagen", kam prompt die Antwort: *Ach wo, bloß, wenn der Baum brennt!* und sie handelte auch danach.

Das Beispiel lehrt zugleich, daß um 3;0 bereits der Wille, sich etwas zu merken, wirksam sein kann. Ganz Ähnliches beobachteten wir auch bei Hilde, die 3;0 am Abend vor dem Einschlafen die Anweisung erhalten hatte, am nächsten Morgen nach dem Aufwachen das Mädchen herbeizuklingeln, und richtig den Auftrag ausführte.

Eine andere Erinnerung von Eva aus jener Zeit bezog sich auf einen eigenen Gedanken, den sie früher einmal geäußert hatte, jetzt aber als falsch ansah.

Eva 3;1. „Bei einem Mittagsgespräch hatte es sich einmal herausgestellt, daß Eva unter „Damen" nur fremde Frauen verstand; die Mutter sei keine Dame. 1⅜ Monat später sagte sie von einem neuen Kleidungsstück der Mutter: *Wie bei einer Dame.* Mutter: „Bin ich denn eine Dame?" Eva: *Ja; aber wie mal Mittag war, habe ich gesagt: nein, du bist keine Dame.*"

Der Umstand, daß die Erinnerungsfähigkeit für einmal gehörte Sprachäußerungen bzw. ihren gedanklichen Inhalt normalerweise recht gering ist, hat auch eine pädagogische Bedeutung. Einerseits bauen die Erwachsenen in ungerechtfertigter Weise auf jenes Manko; sie versprechen z. B. den Kleinen etwas für einen späteren Zeitpunkt (um sie zu beruhigen oder abzulenken), ohne die Absicht, das Versprechen zu halten. Nun wird ihnen ja die Vergeßlichkeit des Kindes oft recht geben, doch nicht in allen Fällen; und wenn sich dann unerwarteterweise die Erinnerung einstellt und das Kind bemerkt, daß man keine Anstalten trifft, das Versprechen einzulösen, so ist das für die Vertrauensseligkeit und auch für die eigene natürliche Aufrichtigkeit des Kindes eine Gefährdung. — Andererseits rechnen die Erwachsenen bei Geboten und Verboten, besonders bei erstmaligen, zu wenig mit der Vergeßlichkeit des Kindes. Ein einmal ausgesprochener Befehl, z. B. „Du sollst nicht in die Pfützen treten" usw. kann von einem gutgearteten Kinde zunächst befolgt werden, um nach wenigen Minuten aus reiner Vergeßlichkeit wieder übertreten zu werden.

Vom vierten Lebensjahre an nehmen die Erinnerungen an Häufigkeit und Umfang schon so sehr zu, daß nur Fälle Erwähnung verdienen, die sich durch irgendeine Besonderheit auszeichnen.

Der einzelne Erinnerungskomplex kann jetzt schon eine große Fülle von Details in sich schließen, die nicht zusammenhangslos nebeneinander bestehen, sondern in ihren richtigen Beziehungen reproduziert werden. Dies gilt vor allem von den örtlichen Situationen. Die Topographie einer Landschaft, die Lage der Zimmer in einer Wohnung, die aufeinanderfolgenden Straßen und Wegbiegungen auf einem vom Kinde oft gemachten Spaziergang, die Stellung mehrerer Personen zueinander bei einem bestimmten Erlebnis — all dies wird erinnert, und zwar zuweilen mit einer solchen Deutlichkeit und Genauigkeit, daß der Zuhörer verblüfft ist.

Eva 3;11. „Im Gespräch wurde zufällig Zithern erwähnt. Dadurch wurde in Eva eine Erinnerung an ein 5½ Monate zurückliegendes Ereignis ausgelöst; ordentlich aufgeregt sprudelte sie hervor: „*Ja,*

eine Zither kenn ich'; in Krummhübel da war mal eine blinde Frau und ein Mann; der Mann sang und die Frau spielte Zither. Die standen an der Seite vom Haus von Villa Marie. Und wir standen am Turm. Und du (zur Mutter) *warst oben auf der Loggia und hast zugehört.*" Alle Einzelheiten stimmten; nie war inzwischen davon die Rede gewesen."

Zuweilen sind derartige Ortserinnerungen von sehr ausdrucksvollen topographischen Demonstrationen begleitet; das Kind sieht nicht nur die ganze Konstellation lebhaft vor sich, sondern durchläuft noch einmal im Geiste die gemachten Wege — zur optischen gesellt sich noch eine motorische Erinnerung. Hierbei werden die absoluten Größen- und Längenmaße souverän vernachlässigt; wie wir auf der Landkarte alle Maßstäbe verkleinern, so macht es auch das Kind. Sein ganzes Interesse ist den Lageverhältnissen, den Richtungen und Richtungsänderungen zugewandt, und diese werden treffsicher reproduziert.

Hilde 4;2. „Über einen Vormittagsspaziergang mit dem Kindermädchen und dem Bruder berichtet sie nach der Rückkehr: „*Da haben wir mit der Marie hier gesessen* (sie zeigte auf eine Stelle des Tisches) *und dann haben wir an dem Baum gespielt* (sie wies eine andere Stelle des Tisches) *und dann sind wir so gegangen* (sie fuhr mit dem Finger ein Stück über den Tisch hin), *und dann so rum und hierher* (immer zeigend)."

Das gute Ortsgedächtnis der Kinder bekundet sich auch in ihrer Fähigkeit, auf häufig gegangenen Wegen den Führer zu spielen.

Scupins Sohn übernahm schon 3;4 im zoologischen Garten die Führung von einem Käfig zum andern (II. 37). Und 4;4 heißt es: „Den etwa $^3/_4$ Stunden weiten Weg nach K. kennt der Knabe schon so genau, daß er sich an jeder Wegbiegung nach der richtigen Seite wendet und sich nur dann und wann rückwärtsblickend überzeugt, ob wir auch nachfolgen". (II, 113).

Mit der zunehmenden Beherrschung des Raumes geht eine solche der Zeit parallel; immer länger werden die wirkungsfähigen Latenzzeiten. So sind im vierten Jahre Erinnerungen an Ereignisse, die viele Monate zurückliegen und dazwischen nicht aufgefrischt worden waren, keine Seltenheit mehr; gelegentlich finden sich sogar Reminiszenzen mit einjähriger Latenzzeit. Bringt es doch gerade die Jahresperiode mit sich, daß Situationen oder Ereignisse (die Sommerreise, das Weihnachtsfest) wiederkehren, an die man inzwischen nicht gedacht hatte; dadurch regt sich dann von neuem die Erinnerung an das vorjährige Erlebnis.

So hat Scupins Sohn schon mit $3\frac{1}{4}$ Jahren bei Gelegenheit des Sommeraufenthaltes im Gebirge dies und jenes wieder vorgebracht, was ein Jahr vorher am gleichen Ort erlebt worden war: daß in einem

bestimmten Zimmer eine Tante gewohnt habe, daß ein Herr in einer Restauration ihm scherzhaft gedroht habe, weil er nicht essen wollte usw. (II, 23). — 3;10 erkannte er bei einer Geburtstagsfeier eine Dame nicht nur wieder, die er nur ein einziges Mal ein Jahr zuvor gesehen hatte, sondern fragte auch gleich, ob sie wieder wie damals „Hundel" mit ihm spielen wolle (II, 80).

Im fünften Jahre kann man schon geradezu davon sprechen, daß das Kind Jugenderinnerungen habe! Irgendein zufälliger Anlaß vermag zu bewirken, daß ein Erlebnis wieder aus tiefem Schacht aufsteigt, welches um mehr als die Hälfte des Lebens zurückliegt und inzwischen nie erneuert worden war. Für diese überraschende Fähigkeit lagen bis vor kurzem nur zwei Beobachtungen über unseren Sohn vor; neuerdings aber machten Scupins und Frau T. Ehrlich entsprechende Feststellungen. Merkwürdigerweise gehen diese Erinnerungen sämtlich auf eine Zeit zurück, in welcher die Kinder noch kaum fähig waren zu sprechen, und vor allem noch keine Ahnung von Farbenbezeichnungen hatten; es haben sich also die optischen Vorstellungen in ihrem farbigen Charakter direkt konserviert, ohne daß sie durch irgendwelche sprachliche Formulierung des Eindrucks unterstützt worden wären. Die Beispiele lauten:

Günther 4;6 und 4;11½. „Unser jetziges Kindermädchen hat eine neue blau und weißgestreifte Bluse angezogen. Sofort rief Günther: *Du siehst ja aus wie die Marie, die Marie hat auch so 'ne Bluse angehabt.* Der kleinen Schwester war ein schwarzweiß karriertes Kleidchen zum ersten Male angezogen worden. Darauf Günther: *Eva, du bist ja de Marie.* Mutter: „Warum meinst du das?" Günther: *Na, die hat auch so ein Kleid gehabt, bloß* (auf den Besatz zeigend) *das blaue nicht und das schwarze nicht.* Tatsächlich hatte ein früheres Kindermädchen Marie in dem Sommer, da sie von uns ging, eine Bluse getragen, die der Form und Farbe nach mit der des andern Mädchens fast identisch war. Außerdem trug sie damals auch ein schwarzweiß karriertes Kleidungsstück."

Beide Tatbestände sind in der Zwischenzeit, die 2¼ bzw. 2¾ Jahre betrug, niemals erwähnt worden.

Scupins Sohn 4;2. „Heute wurde die Erinnerung an einen Hampelmann plötzlich lebendig, den das Kind im ersten Lebensjahre geschenkt erhalten hatte, der aber im zweiten Lebensjahr der Abnutzung wegen bereits entfernt worden war. Bubi hatte nun später noch einen zweiten Hampelmann bekommen, wir glaubten auch, er meinte diesen, aber er sagte mit Bestimmtheit: *„Nein, ich will ein Hampelmann, wie der vorher, der hat doch solche gelbe Bommeln gehabt und der andere nich!"* Das stimmt. Der Hampelmann aus dem ersten Lebensjahr hatte gelbe Blechschellen, der zweite hatte diesen Vorzug nicht; es handelt sich also hier um eine Erinnerung, die nahezu einen Zeitraum von drei Jahren umspannt." (II, 99).

Lore Ehrlich 4;11. „Lore behauptete neulich, sich an den Besuch einer Verwandten zu erinnern, die vor fast drei Jahren bei uns war.

Ich hielt ein so langes Rückerinnern nicht für möglich und prüfte sie durch Fragen; da wußte sie ganz richtig: *die Dame war in Trauer; wir saßen im blauen Zimmer*"[1].

Aber freilich, das Bild wäre verzeichnet, wollte man diesen positiven Leistungen der Erinnerung nicht auch die ebenso auffälligen Versager gegenüberstellen, die auch noch im fünften Lebensjahr vorkommen. Selbst Eindrücke von starker Affektbetontheit, die vorübergehend oder längere Zeit des Kindes ganze Seele ausfüllten, sind zuweilen später wie weggewischt — als wären sie nie gewesen. Wie wenig vermag doch der Erwachsene zu beurteilen, welche Eindrücke besonders die Eigentümlichkeit haben, zu dauernden Bestandteilen des Kindergedächtnisses zu werden!

So hatte Günther 3;1 bei einer Zirkusprobe das Zureiten der Pferde mit angesehen. Im ersten Augenblick erschrak er sehr, mußte hinausgeführt werden, fürchtete für die drinnen gebliebene Schwester, verlangte wieder hinein und erst nach mehrmaligem Hangen und Bangen in schwebender Pein siegte das freudige Interesse, und er spielte in den folgenden Tagen mit Vorliebe Zirkus. Knapp zwei Jahre später kam zufällig das Gespräch darauf. Wir versuchten durch Fragen und Darbieten von Anknüpfungspunkten seine Erinnerung an dieses affektreiche Erlebnis wieder zu wecken; es war völlig umsonst.

Bei Scupins Sohn zeigte sich Ähnliches bezüglich des Kaninchens, das er $^3/_4$ Jahr lang bis 2;2 besessen, sehr geliebt und auch später hie und da erwähnt hatte (s. S. 165). 4;$8^1/_2$ sah er nun eine Photographie, die ihn mit dem Tier darstellte und fragte verwundert: „*Ich habe doch nie so ein Karnickel gesehen, warum ist denn hier so eins bei mir?*" Wir erinnerten ihn an verschiedene Einzelheiten, aber er sah uns nur erstaunt an und versicherte kopfschüttelnd, er wisse von nichts." (II, 141.)

3. Erinnerungstäuschungen.

Die Erinnerungsleistung wird nicht nur durch das Vergessen beeinträchtigt, sondern auch durch das Verfälschen; und dieser Mangel ist mehr zu fürchten als jener, weil er sich nicht sofort verrät, sondern mit der Sicherheit und Selbstverständlichkeit positiver Leistungen auftritt. Die in den letzten Jahren viel gepflegte „Psychologie der Aussage" hat unsere Kenntnis über Inhalt und Art der Erinnerungstäuschungen beträchtlich vermehrt; doch beziehen sich diese Untersuchungen ganz überwiegend auf Schulkinder und Erwachsene, während die frühe Kindheit nur gelegentlich berücksichtigt wurde. Immerhin können wir auch für sie gewisse Grundzüge feststellen[2].

[1] Toni Ehrlich, Vom Erwachen usw.

[2] Näheres in den Kapiteln III, VII, VIII der Monographie II von C. und W. Stern.

Diese stützen sich einerseits auf Erinnerungsfälschungen, welche im natürlichen Leben des kleinen Kindes beobachtet worden sind, andererseits auf einfache Experimente mit Bildern.

Von einer „Erinnerungstäuschung" sprechen wir nur dann, wenn über ein Erlebnis der Vergangenheit bei subjektiver Aufrichtigkeit eine Aussage von objektiver Unrichtigkeit gemacht wird. Alle jene falschen Aussagen, bei denen ein spielerisches oder ernsthaftes Bewußtsein der Fälschung vorhanden ist, gehören nicht hierher; sie werden uns erst bei den späteren Themen des Spiels und der Lüge begegnen.

Wie kann es nun wohl kommen, daß zuweilen die Erinnerungsvorstellungen des Menschen nicht nur eine allmähliche Verblassung, sondern eine trügerische Wandlung durchmachen?

Hier hilft uns zunächst die Scheidung, welche wir zwischen „Gedächtnis" und „Erinnerung" vorgenommen haben. In unserem Gedächtnis sind zahllose Vorstellungen, die aus früheren Eindrücken stammen; Erinnerungen sind aber nur diejenigen Vorstellungen, die eine bestimmte Vergangenheitsbeziehung, also gleichsam einen Zeitindex haben. Erhält irgendeine Gedächtnisvorstellung — sie mag an und für sich noch so korrekt und lebendig sein — einen unrichtigen Zeitindex, so ist die Erinnerung gefälscht. Der Mensch glaubt dann, daß ein Vorgang, der in Wirklichkeit zum Zeitpunkt x gehörte, sich zur Zeit y abgespielt habe, bringt einzelne Bruchstücke aus den Zeiten x und z in eine Schilderung, die sich auf y beziehen soll usw. So ergibt sich das Paradoxon, daß jemand ein sehr reiches, zähes und anschauliches Gedächtnis besitzen und dennoch vielen Erinnerungstäuschungen unterliegen kann, sofern er der scharfen und vorsichtigen zeitlichen Differenzierung ermangelt.

Nun ist in der frühen Kindheit, wie wir sehen, die Fülle der Gedächtnisvorstellungen schon recht ansehnlich; dagegen ist das Zeitbewußtsein, namentlich für etwas länger zurückliegende Zeitstrecken, nur sehr dürftig ausgebildet, und es würde hier fortwährend die ärgsten Täuschungen geben müssen, wenn das Kind trotzdem versuchen wollte, seine Gedächtnisinhalte mit einer bestimmten zeitlichen Fixation zu versehen.

Glücklicherweise ist dies aber, wenigstens im spontanen Vorstellungsleben des Kindes, nicht das gewöhnliche, weil ihm nicht nur die Fähigkeit, sondern auch das Interesse an der genaueren Zeitbestimmung mangelt. Für das vierjährige Kind gibt es wohl den unbestimmten Eindruck des „Lange-her-seins" und auch die grobe Scheidung zwischen „Früher" und „Später";

doch ist es ihm eine Unmöglichkeit, ein Ereignis auf „vorgestern" oder in die „vergangene Woche", geschweige denn in einen bestimmten Monat zurückzuverlegen. Es kann wohl zuweilen mit einer ziemlichen Wahrscheinlichkeit sagen: „Das und das war heute;" oder: „Das und das war heute nicht;" kaum daß das „Gestern" zur näheren Bestimmung etwas ferner liegender Erinnerungen gebraucht wird. Sofern es doch imstande ist, Erinnerungen zeitlich auseinanderzuhalten, tut es dies meist mit Hilfe örtlicher Unterscheidungsmerkmale; „das war in Schreiberhau," „das war in Berlin," ist bei ihm nicht bloß Ortsangabe, sondern auch eine unbestimmte zeitliche Feststellung.

So ist gerade die Unbestimmtheit der zeitlichen Fixation ein gewisser Schutz vor Erinnerungsfälschungen. Aber der Schutz hört auf zu wirken, wenn von dem Kinde zeitlich fixierte Erinnerungen verlangt werden, da es nun unbefangen die ihm gerade auftauchende Gedächtnisvorstellung dem angegebenen Zeitpunkt zuweist. In der Tat fordern die an das Kind gerichteten Fragen, die sich auf Erinnerungen beziehen, meist eine speziellere Zeitbestimmung; man will nicht nur wissen, ob das Kind überhaupt einmal den Spielgefährten F. auf dem Spaziergang getroffen habe, sondern ob es ihn heute getroffen habe; nicht, ob ihm überhaupt einmal, sondern ob schon heute morgen die Zähne geputzt worden seien u. a. m. Mit solchen, durch harmloses Fragen geübten Provokationen aber muß man in der frühen Kindheit einen wahren Rattenkönig von gänzlich naiven Erinnerungsfälschungen heraufbeschwören; das Kind sagt „ja", weil durch die Frage das Gedächtnisbild des Spielgenossen oder des Zähneputzens tatsächlich hervorgerufen und die Spezialisierung auf „heute" noch nicht aufgefaßt wird.

Ein ganz allgemeines Ergebnis der Aussagepsychologie lautet dahin, daß beim spontanen Berichten bedeutend weniger Erinnerungsfälschungen vorkommen als beim Befragtwerden; wir verstehen nun, weshalb dieser Satz für die frühe Kindheit ganz besonders deutlich hervortritt. Jeder Erzieher muß sich stets darüber klar sein, daß Erinnerungsfragen, die an ein Kind gerichtet werden, eine doppelte Wirkung haben können: den positiven Erfolg, wichtige und richtige Einzelheiten ans Licht zu fördern, die ohne die Frage nicht geäußert worden wären, den negativen, Antworten aufs Geratewohl zu erzielen, die in großem Umfange falsch sein können. Diese schädigende

Wirkung wird um so schlimmer sein, je mehr das Befragen in ein regelrechtes Ausfragen übergeht. Denn je stärker der Zwang ist, der durch die Frage auf das Kind ausgeübt wird, um so eher werden irgendwelche beliebigen Gedächtnisvorstellungen hervorgeholt werden, die noch dunkel und verworren im Bewußtsein schlummerten und die nun — da es der Frager zu wünschen scheint — dem zur Rede stehenden Tatbestand zugewiesen werden. Hierbei verfährt das Kind durchaus gutgläubig — ebenso gutgläubig wie der Frager, der nicht ahnt, daß seine Inquisition erst die eigentliche Ursache der Aussagefälschung ist.

Besonders bedenklich ist es, wenn die Frageform schon eine bestimmte Gedächtnisvorstellung nahe zu legen geeignet ist, z. B. „Hast du nicht gesehen, daß das Brüderchen die Tasse kaputt gemacht hat?" In den Fällen solcher „Suggestivfragen" liegt dem Kinde der Weg zur Antwort „ja" stets viel näher als zur Antwort „nein", und die „Suggestibilität" ist um so größer, je jünger das Kind ist. Die weiter unten zu besprechenden Experimente werden hierfür deutliche Belege liefern.

Doch kehren wir wieder zu den Erinnerungstäuschungen zurück, die nicht unmittelbar durch die von außen kommende Befragung, sondern durch innere Gründe im Kinde zu erklären sind. Da sei zunächst eine Übergangserscheinung genannt: ist öfters durch bestimmte Fragen eine gewisse Einstellung im Kinde geschaffen worden, dann kann es kommen, daß es nun in Wiederholungsfällen scheinbar aus eigenem Antrieb entsprechende Angaben macht.

Günther **2**;4. „Heute kam Günther vom Spaziergang zurück mit der unzutreffenden spontanen Erzählung: *Annchen, Ichen ehoffen* (= wir haben Annchen und Mariechen getroffen). Es handelte sich um zwei befreundete Kinder, die sie früher oftmals (jetzt aber seit zwei Wochen nicht mehr), getroffen hatten. Die scheinbare Spontaneität dieser Aussage halte ich in Wirklichkeit für eine Folgeerscheinung meiner gewohnheitsmäßigen Frage an die heimkehrende kleine Karawane: „habt ihr jemanden getroffen?" Unter der Suggestion dieser Frage hatte Günther schon mehrmals die falsche Antwort gegeben, und jetzt kommt er dieser meiner Frage durch seinen Bericht zuvor."

Ein spezieller Fall unzutreffender Zeitfixation liegt dort vor, wo ein lange Zeit vorhanden gewesener Eindruck beseitigt worden war, ohne daß das Kind speziell darauf geachtet hätte; es wird dann die Existenz dieses Eindrucks mit Selbstverständlichkeit bis in die Gegenwart hinein projiziert, selbst wenn seine letzte tatsächliche Wahrnehmung um Monate zurückliegt.

Hilde **6**;o. „Wir besitzen eine Goethebüste, die in einer früheren Wohnung im Erkerzimmer hinter dem Flügel stand. In unserer jetzigen

seit 10 Monaten bewohnten Wohnung haben wir auch ein ähnlich gelegenes Erkerzimmer; aber die Goethebüste steht nicht dort, sondern in einem anderen Raume zwischen zwei Fenstern. Nun fand eines Tages eine Unterhaltung über Bücher statt, in deren Verlauf Hilde fragte, ob die Bücher von dem Manne geschrieben seien, der hinter dem Klavier auf einer Säule stände. Auf unsere erstaunte Frage bestätigte sie ihre Meinung noch einmal: *Na, hinter dem Klavier hier nebenan doch!* Sie hielt also eine Anordnung, die seit dreiviertel Jahren nicht mehr bestand, noch für gegenwärtig bestehend und blieb so hartnäckig bei ihrer Behauptung, daß erst der Augenschein sie eines Besseren belehrte."

Eine andere wichtige Fälschungsquelle ist die Verwechselung von nur Vorgestelltem mit real Erlebtem; sie tritt in keiner Epoche so häufig auf wie in den ersten Lebensjahren. Ist doch die scharfe Scheidung von Objektivität und Subjektivität, von Sein und Schein eine Fähigkeit, die sich nur ganz allmählich entwickelt, und die, wie wir bei Besprechung des Spiels, der Lüge usw. sehen werden, alle möglichen Übergangsstadien durchmacht. Dort werden wir auch das „Spielen mit Erinnerungen und Aussagen" erörtern. Es ist dies eine Phantasietätigkeit, bei der dem Kinde oft genug das klare Bewußtsein fehlen mag, wieviel an dem erzählten Erlebnisse wahr und falsch sei; jedenfalls hat sie, da eigennützige Täuschungsabsicht fehlt, mit Lüge nichts zu tun.

Aber auch unabhängig vom Spieltrieb des Kindes kommt es oft zu frappanten Verwechselungen von Vorstellung und Realität, namentlich dann, wenn das Vorgestellte mit einem starken Gefühlsakzent des Interesses oder der Erwartung oder auch mit einer starken logischen Wahrscheinlichkeit verbunden war. Da verwandelt sich in der Erinnerung das durch Hörensagen Erfahrene in Selbstgesehenes, eine lebhafte Hoffnung in die Erfüllung, eine Vermutung in eine Gewißheit. Wir geben je ein Beispiel hierzu von jedem unserer Kinder:

Hilde **3**;10. „Auf einem Februarspaziergang, dessen Ziel ein Park war, sprach ich mit Hilde viel von den dort im See lebenden Schwänen; und wir waren beide sehr neugierig, ob wir sie zu Gesicht bekommen würden. Es waren aber keine Schwäne draußen, da noch eine dünne Eisschicht den Teich bedeckte. Wir unterhielten uns nun längere Zeit darüber, ob sie wohl in dem kleinen Schwanenhäuschen im Wasser steckten, und wie es in dem Häuschen aussehen möge. Dann, während wir den Rückweg antraten, kamen andere Gespräche auf. Unterwegs fragte ich Hilde: „Was wirst du nun dem Vater erzählen?" Sie antwortete prompt: *Daß wir Schwäne gesehen haben.* Ich: „Was haben wir gesehen?" Hilde: *Viel Schwäne.* Ich: „Haben wir wirklich Schwäne gesehen?" Hilde (sich besinnend): *Nein, die waren im Häuschen drin.*"

Eva **4**;10. „Ich ging mit den Kindern in ein Milchgeschäft mit der ausgesprochenen Absicht, Weißkäse zu kaufen, den alle drei sehr gern

essen. Es war aber keiner vorrätig, und ich kaufte statt dessen saure Gurken. Eine halbe Stunde später erzählte Eva dem Vater: *Wir haben heute mit Mutter Weißkäse gekauft.* Günther widersprach und Eva besann sich nun: *Ach nein, sauere Gurken.* Auf die erstaunte Frage des Vaters, ob denn das etwas Ähnliches wäre, erklärte sie: *Nein, wir wollten welchen kaufen.*"

Günther 4;6. „Beim Mittagessen fand folgende Unterhaltung statt: Mutter: „Wo ist denn Evas Breischieber? Hat sie ihn wieder hingeworfen?" Günther: *Ja, sie hat ihn hingeworfen.* Mutter (eindringlich): „Hast du das gesehen?" Günther: *Ich hab's nicht gesehen, aber ich sehe, daß er weg ist, darum weiß ich's.* Hier ist also dem Knaben eine Vermutung in der Aussage zur Gewißheit geworden. Hätten wir ihn nicht ernsthaft weiter gefragt, dann wäre es bei jener kategorischen Fassung geblieben; so aber besaß der $4^1/_2$jährige Knabe genügend Selbstkritik, um das Fehlen einer wirklichen Wahrnehmung zuzugeben, und genügend Logik, um seine Schlußfolgerungen begründen zu können. Die Wendung *darum weiß ich's* zeigt aber immerhin, wie dem naiven Kinde noch „meinen" und „wissen" zusammenfallen."

Nicht immer wird der Ausgang so günstig sein wie in diesen drei Fällen, in denen die sofortige Korrektur der Fälschung vorgenommen werden konnte. In solchen Fällen, in denen andere Zeugen fehlen oder die vorsichtige Prüfung der Aussage unterlassen wird, mag nur allzu oft die falsche Objektivation der subjektiven Vorstellung so fest werden, daß sie sich weder für das Kind noch für andere von einer realen Erinnerung mehr unterscheiden läßt.

Einige weitere Betrachtungen über frühkindliche Erinnerungstäuschungen lassen sich am besten an experimentelle Aussageuntersuchungen anknüpfen.

Kapitel XV.

Aussageexperimente.

Aussageexperimente an kleinen Kindern sind bisher ausschließlich mit Bildern angestellt worden. Folgende Hauptmöglichkeiten des Versuchs bestehen:

1. Über ein einmal gesehenes Bild wird vom Kinde eine Aussage verlangt und zwar

1a. unmittelbar nach abgeschlossener Betrachtung des Bildes („primäre Aussage").

1b. noch einmal einige Zeit später („sekundäre Aussage").

2. Ein „Dauereindruck" wird zum Gegenstand der Aussage gemacht, d. h. ein Bild, welches lange Zeit dem Kind vor Augen gewesen war, z. B. als Wandschmuck, und zwar

2a. ein Dauereindruck, der bis zum Zeitpunkt der Aussage wirksam gewesen war (also z. B. ein Bild, das im Nebenzimmer hängt).

2b. ein Dauereindruck, der früher lange wirksam gewesen, aber nun seit einiger Zeit nicht mehr vorhanden war (ein vor einigen Monaten entferntes Wandbild).

Die Aussage kann gegeben werden in der Form des Berichts (der zusammenhängenden Erzählung) oder des Verhörs (Beantwortung einzelner Fragen, die bei systematischen Versuchen schon vorher zu einer Liste zusammengestellt sind); gewöhnlich wird beides verbunden. Psychologisch und zugleich pädagogisch wertvoll ist es, am Schluß des Versuchs dem Kinde das Bild wieder vorzulegen und es selbst die begangenen Fehler finden zu lassen (Selbstkorrektur).

1. Aussagen über einmal gesehene Bilder.

Als ein Beispiel, wie man schon in einem sehr frühen Alter Aussageexperimente anstellen kann, sei hier das Protokoll wiedergegeben, das wir bei Eva 2;11 erzielten. Es wurde ein ihr bisher unbekanntes Bild „Frühstücksstube" (vgl. Tafel III) zwei Minuten lang vorgelegt mit der Aufforderung, sie möge erzählen, was sie alles darauf sehe; dann wurde das Bild fortgenommen und „Bericht" und „Verhör" angeschlossen. Vier Tage später wurde eine sekundäre Aussage gefordert.

Frühstücksbild. Eva 2;11. Primäre Aussage.

A. Betrachtung und Bericht.	B. Verhör.	
	Frage.	Antwort.
Während der 2 Minuten dauernden Betrachtung des Bildes *Brot ißt der Günther. Und hier ist die Toni (Köchin) — Blume. Was ist das?* (Mutter: Eine Mappe) *für den Jungen. — Das ist da ein Schrank. — Und das ein Zimmer* (auf die Tür zeigend). *Wo geht man denn rein? — Und das ist die Küche. — Was ißt denn der Günther? Brot.*	Steht die Frau oder sitzt sie?	*Steht; der Günther sitzt.*
	Was tut die Frau?	*Die kocht Suppe.*
	Hat sie eine Schürze?	*Umgebindet.*
	Welche Farbe hat die Schürze?	*Grün.*
	Was hat sie in der Hand?	*Das weiß ich nicht allein.*
	Hat sie ein Messer in der Hand?	*Nein.*
	Ist ein Tisch zu sehen?	*Ja.*
	Was liegt auf dem Tisch?	*Brot.*
	Was noch?	*Gar nichts mehr.*
	Steht nicht auch Butter drauf?	*Nein.*
(Fortsetzung S. 177)	(Fortsetzung S. 177)	

A. Betrachtung und Bericht.	B. Verhör.	
	Frage.	Antwort.
Bericht nach Wegnahme des Bildes: (Mutter: Erzähl mal, was du alles gesehen hast.) *Günther.* — *Toni.* — *Blume im Zimmer.* — (Was noch?) *Tür.* (Was noch?) — *Toni, Günther.*	Wie ist denn der Günther angezogen?	*Anzug, Hose.*
	Was tut er?	*Er ißt Brot.*
	Wie hält er es?	*In der Hand.*
	Ist eine Tür im Zimmer?	*Ja.*
	Auf oder zu?	*Auf.*
	Sieht man, was draußen ist?	*Nein.*
	Ist nicht ein Fenster zu sehen?	*Nein.*
	Ist eine Kiste zu sehen?	*Nein.*
	Ist ein Blumentopf zu sehen?	*Nein — ja.*
	Wo stand er?	*Auf einem Schrank.*
	Ist eine Mappe zu sehen?	*Ja.*
	Wo?	*Unten auf der Erde.*
	Wie sieht sie aus?	*Wie der Tisch.*
	Ist ein Krug zu sehen?	*Nein.*

Sekundäre Aussage. (3 Tage später.)
(ohne erneute Verlegung des Bildes).

A. Bericht.	B. Verhör.	
	Frage.	Antwort.
(Mutter: Weißt du noch wie ich dir neulich hier am Tisch ein Bild gezeigt habe? Was war darauf zu sehen?) *Günther, — Toni, — Mutter, — Tür.* (Was war denn noch darauf? *Else* (Kindermädchen) *Toni.* (Toni und Mutter waren darauf?) *Ja, und Else war auch darauf.* (Weißt du noch etwas?) *Tür.* (Weißt du noch etwas?) *Haus. Gar nichts mehr darauf.*	Hat die Frau gestanden oder gesessen?	*Gestanden; der Günther hat gesessen.*
	Was tut die Frau?	*Die hat Suppe gekocht, und die Schulmappe war auch darauf.*
	Hatte sie eine Schürze; welche Farbe?	*Ja, grün.*
	Was hatte sie in der Hand?	*Einen Löffel für die Suppe.*
	Hatte sie ein Messer in der Hand?	*Nein.*
	Hatte sie Brot in der Hand?	*Ja.*
	Ist ein Tisch zu sehen?	*Ja.*
	Was liegt auf dem Tisch?	*Das Brot.*
	Was lag noch auf dem Tisch?	*Gar nichts, aber das Brot lag auf dem Tisch.*
	Du hast doch gesagt, die Toni hat Suppe gemacht?	*Das war doch Brot.*
	Also keine Suppe?	*Bloß Brot.*
	Wie war denn der Günther angezogen?	*Anzug und Hose.*
	War er nicht barfuß?	*Nein, Schuhe und Strümpfe.*

B. Verhör.	
Frage.	Antwort.
Worauf sitzt er?	*Stuhl.*
Was tut er?	*Er ißt Brot.*
Wie hält er es?	*In der Hand.*
Ist die Tür auf oder zu?	*Auf.*
Sieht man was draußen ist?	*Ja, lauter kleine Töpfchen.*
Ist nicht ein Fenster zu sehen?	*Nein.*
Ist ein Blumentopf zu sehen?	*Ja, das ist ein Blumentopf.*
Was steht auf der Erde?	*Schulmappe.*
Ist ein Krug zu sehen?	*Nein.*

Zur Erläuterung. Die Gesamtzahl der gemachten Angaben betrug in der primären Aussage 35 (darunter 5 falsche), in der sekundären 37 (darunter 8 falsche); in Anbetracht des niedrigen Alters ist also der Umfang der Erinnerungen ganz stattlich. Allerdings ist der weitaus größte Teil der Aussage erst durch das Verhör hervorgeholt worden. Die Berichte enthalten nur 4 bzw. 5 Angaben; die Spontaneität der Erinnerungen ist also beim 3jährigen Kinde noch sehr gering. Die Wirkung der Zwischenzeit zwischen primärer und sekundärer Aussage zeigt sich nicht in einem Fortschreiten des Vergessens (denn die Menge der richtigen Angaben ist mindestens gleich geblieben), wohl aber in einer Zunahme der Verfälschung. Die begangenen Fehler beruhen zum großen Teil auf einer Vermischung mit Eindrücken, die von anderen Bildern stammen; auf solche Weise ist z. B. das in der sekundären Aussage auftretende Schwanken bedingt, indem Eva erst fälschlich von Suppekochen spricht, dann aber statt desselben richtig das Brotschneiden einsetzt. Die Farbenfehler sind nicht von Bedeutung, da das Kind damals in der Farbenbenennung noch nicht sicher war. Weiter werden einige Gegenstände, die tatsächlich vorhanden waren (Krug und Messer), geleugnet. Dagegen findet sich die entgegengesetzte Fehlerart: das Hinzufabulieren nicht-gesehener Gegenstände, in der primären Aussage gar nicht, in der sekundären nur selten, ein Beweis für die gute Beobachtungsgabe und zugleich für die außerordentlich geringe Suggestibilität der Kleinen. Denn es waren in das Verhör mit Absicht auch einige stark suggestive Fragen eingestreut (z. B.: „Steht nicht auch Butter auf dem Tisch?" „Ist der Knabe nicht barfuß?");

aber bei der sicheren Erinnerung und der großen Selbständigkeit Evas blieb jene Wirkung aus, die sonst bei Kindern dieses und noch höheren Alters sehr häufig eintritt.

So liefert eine solche Aussageprüfung trotz ihrer Kürze doch einen Einblick in verschiedene Seiten der kindlichen Individualität.

Der gleiche Versuch wurde auch mit dem $2^1/_2$ Jahr älteren Bruder angestellt. Der Raum verbietet uns, das Protokoll wiederzugeben, es seien daher nur einige Punkte erwähnt, die den beträchtlichen Fortschritt der Aussagefähigkeit zwischen 2;11 und 5;5 dartun.

Bei Günther war es schon möglich, die auch sonst bei Aussageversuchen übliche stumme Betrachtung des Bildes durchzuführen, was bei Eva noch nicht gelang. Der Umfang der Aussage ist etwa doppelt so groß (67 Angaben gegen 36 bei Eva), vor allen Dingen aber hat sich die Spontaneität gewaltig entwickelt, denn während Eva nur 4 bis 5 Angaben spontan im Bericht gemacht hatte, finden sich bei Günther über 20. Der bloßen kärglichen Aufzählung von Substantiven, die Evas Bericht lieferte, steht bei Günther eine Schilderung der dargestellten Aktionen und sogar einiger Ortsbeziehungen gegenüber. Auch die Dauerhaftigkeit der Erinnerungen ist gestiegen; denn obgleich die sekundäre Aussage erst 8 (nicht wie bei Eva 3) Tage später gefordert wurde, zeigte sie doch weder qualitativ noch quantitativ einen Abfall gegen die primäre.

Die Fehlerzahl war bei Günther größer als bei Eva: $13^1/_2$ Angaben, also 20% aller abgegebenen, waren primär falsch (sekundär 12 = 18%). Von diesen Fehlern wurden die weitaus meisten im Verhör begangen, so daß sich hier wie bei Eva das früher erwähnte Hauptergebnis der Aussagepsychologie bestätigt (s. S. 172). Die Fehler stammten zum Teil daher, daß Günther über die Farben auf dem Bilde recht viel Auskünfte zu geben suchte (neben 7 richtigen erfolgten 5 falsche Farbenantworten), und daß er den suggestiven Fragen mehrfach unterlag; so ließ er sich schon primär ein Fenster und einen Deckel auf dem Krug suggerieren.

Die größere Reife des $5^1/_2$jährigen zeigt sich wieder in der Fähigkeit zur Selbstkorrektur. Als ihm nach der sekundären Aussage das Bild wieder vorgelegt wurde, war er imstande, von selbst oder mit ganz geringer Hilfe die begangenen Fehler herauszufinden: *Der Topf ist nicht so*; *er ist grün* (er hatte ihn beim Verhör als weißblau bezeichnet); *er hat keinen Deckel* usw.

Diese Selbstkorrekturen haben neben ihrer psychologischen Bedeutung zweifellos auch pädagogischen Wert; denn die Fehler, welche man selber findet, machen einen viel stärkeren Eindruck als diejenigen, auf die man von anderen hingewiesen wird; und so liegt in der Forderung der nachträglichen Selbstkritik eine Erziehung zur korrekteren Aussage.

Daß Selbstkorrekturen schon bei $4^1/_2$jährigen Kindern möglich sind, haben Scupins bewiesen. Sie machten um jene Zeit mit dem Bauernstubenbild (Tafel III) einen dem obigen analogen Versuch, und als nach der sekundären Aussage das Bild dem Knaben wieder vorgelegt wurde, äußerte er sofort: *Vom Kätzel habe ich falsch gesagt, da habe ich gesagt: eine weiße und gelbe Farbe, und das ist doch weiß und schwarz. Und die Lampe habe ich falsch gesagt, die hat nicht gehangen* usw.

Neuerdings ist in England eine Gruppe 3- bis 4jähriger Kindergartenkinder nach genau derselben Methode mit dem gleichen Bild untersucht worden[1]. Leider wird uns nur über die richtigen Angaben, nicht über die falschen, eine Statistik gegeben.

In der primären Aussage brachte der Bericht 8,3, das Verhör 13,2 richtige Elemente; in der sekundären (nach einer Woche) lauten die Zahlen: Bericht 9,0, Verhör 15,8.

Ähnlich wie bei uns fand sich also auch hier, und zwar ausnahmslos bei jedem Prüfling, daß nach einem Verlauf von wenigen Tagen nichts von einer Minderung, vielmehr geradezu eine Zunahme der ruhigen Erinnerungselemente zu merken war. Offenbar litt die erste Aussage unter der Fremdartigkeit der Aufgabe; sie schuf aber eine Einstellung, die dann der Sekundäraussage zugute kam.

Auch zur Selbstkorrektur suchte Winch die Prüflinge anzuhalten, aber ohne jeden Erfolg; vor dem 5. Jahre ist also diese Fähigkeit nicht vorhanden — was auch mit unsern obigen Befunden stimmt.

Die Wirkung der suggestiven Fragestellung, die wir in Obigem schon mehrfach streiften, ist auch einmal zum Gegenstand einer besonderen Untersuchung gemacht worden, die von Lipmann und Wendriner[2] an Zöglingen eines Privatkindergartens (je 6 Knaben und Mädchen im Alter von 4 bis 6 Jahren) angestellt wurde. Die Kinder mußten das farbige Bauernstubenbild (Tafel III) eine Minute lang genau ansehen und wurden dann nach 9 Gegenständen befragt, aber in verschieden suggestiver Form. Durch einen Turnus der Frageform war es möglich, für jeden Gegenstand die spezielle Wirkung von drei verschiedenen Suggestionsgraden zu prüfen. Einige Beispiele mögen dies erläutern.

[1] Winch, German Aussage-Experiments. [2] Beitr. Ps. Auss. 2 (3).

Die Frage nach der Schürzenfarbe der Frau (blau) wurde gerichtet: a) an 4 Kinder in der nicht-suggestiven Form: „Welche Farbe hat die Schürze der Frau?" b) an andere 4 Kinder in der Form der Erwartungssuggestion: „Ist die Schürze der Frau nicht rot?" c) an die übrigen 4 Kinder in der irreführenden Form eines falschen Entweder-Oder: „Ist die Schürze rot oder grün?" Das Ergebnis war: Frage a lieferte drei richtige und eine falsche Antwort; Frage b vier falsche Antworten (also Bejahung des Rot!); Frage c zwei falsche und zwei unbestimmte (*ich weiß nicht*). Auf die beiden Suggestivfragen ist also überhaupt keine richtige Antwort mehr erfolgt.

Etwas anders wirkte der Versuch, durch die Fragestellung dem am Tisch sitzenden Bauern eine Jacke anzudichten. Obgleich die Frage a) und b schon ziemlich suggestiv waren: a) „Hat der Mann eine Jacke an?" b) „Hat der Mann nicht eine zerrissene Jacke an?" — erfolgte niemals das falsche Ja, sondern 5 richtige und 3 unbestimmte Antworten. Das änderte sich aber mit einem Schlage bei den Kindern, die mit einer „falschen Voraussetzungsfrage" vexiert wurden: „Ist die Jacke des Mannes zerrissen?" Nach dieser Formulierung schien es, daß der Frager die Existenz der Jacke für selbstverständlich hielt, und nur über ihren Zustand Auskunft wünschte, und jene Selbstverständlichkeit führte die Kinder irre: kein einziges der vier gefragten Kinder gab die allein richtige Antwort, daß der Mann ja gar keine Jacke anhabe.

Eine dritte Gruppe von Fragen galt dem Gegenstand, den der Mann in der Hand hielt. Die unsuggestive Frageform a) „Was hat der Mann in der Hand?" führte zu drei richtigen Antworten (Löffel) und einer unbestimmten. Die Suggestivfrage b) „Hat er nicht Messer und Gabel in der Hand?" lieferte schon neben zwei Nein zwei unrichtige Ja. Die falsche Voraussetzungsfrage c) „Was schneidet der Mann mit dem Messer, das er in der Hand hat", wurde dreimal falsch und einmal unbestimmt beantwortet.

So wenig umfangreich diese Versuche sind, so lehren sie doch zur Genüge, mit welcher Vorsicht gerade bei Befragung kleiner Kinder die Art der Fragestellung beachtet werden muß: Je weniger suggestiv die Frage, um so größer die Aussicht auf richtige Antwort.

2. Aussagen über einen Dauereindruck.

Ein halbes Jahr nach dem oben (S. 176 ff.) erwähnten Experiment an unseren Kindern machten wir ein zweites; G. war nun 6;0, E. 3;6½ alt. Diesmal wurde ein Bild gewählt, welches nicht einmal, sondern zahllose Male von den Kindern gesehen worden war, nämlich ein farbiger Kinderfries „die Gänsehirtin", der seit Jahren in ihrem Kinderzimmer an bequem sichtbarer Stelle hing. Man sollte meinen, daß diese gehäuften Wiederholungen des Eindrucks eine Erinnerung von außerordentlicher Extensität und Intensität schaffen mußten;

der Versuch bewies aber, daß diese Vermutung durchaus nicht ohne weiteres zutrifft.

Die Kinder wurden unvorbereitet — also ohne sich das Bild ad hoc noch einmal ansehen zu dürfen — in einem anderen Zimmer über das Gänsebild vernommen. Wir lassen die Protokolle folgen; bei falschen Angaben ist der richtige Tatbestand in eckigen Klammern dazugesetzt. (Vgl. Tafel II.)

Günther 6;0.

A. Bericht.

Also die Frau, die ging, hat eine weiße [schwarze] *Schürze und einen roten Rock, glaube ich. Grüne Bäume mit Äpfeln, die runterfallen und viele Gänse. Die Frau hatte so einen Rechen* [Hirtenstab]; *der war ungefähr so ein langer Stengel.*

B. Verhör.

(Farbe der Äpfel?) *Gelb.*
(Haben die Bäume lange Stämme?) *Nein.*
(Wie denn?) *Es ist kaum was zu sehen.*
(Sind alle Bäume ganz zu sehen?) *Nein, wo hier* (zeigt rechts) *das Stück zu Ende geht, ist ein Viertel und hier* (links) *auch ein Viertel.*
(Sind mehr Gänse hinter oder vor der Hirtin?) *Hinten.*
(Farbe der Schnäbel?) *Gelb.*
(Körper?) *Weiß, Schwanzspitze ein bißchen schwarz bei manchen.*
(Füße?) *Ich glaube gelb.*
(Was sieht man auf der Wiese?) *Blumen, Gras.*
(Kann man die Blumen richtig erkennen?) *Nein, sie sind rund mit 'nem Punkt.*
(Wie sieht die Hirtin aus?) *Weiße Mütze, weiße* [schwarze] *Schürze und, glaube ich, roten Rock.*
(Sieht man sie von vorn oder von der Seite?) *Von der Seite.*
(Stehen die Bäume ganz eng oder mit Zwischenräumen?) *Ganz eng.*
(Geht die Frau barfuß oder in Schuhen?) *Ich glaube in Pantoffeln.*
(Nach welcher Seite ist sie gewandt? *Nach dieser.*
(Wieviel Bäume ungefähr?) *6, 5 oder 4.*
(Wieviel Früchte ungefähr an jedem Baum?) *Ungefähr 10.*
(Wieviel Gänse?) *8.*

Selbstkorrektur beim Anblick des Bildes.

Die Schürze ist schwarz.
Die Bäume stehen auseinander.
Sie hat keinen Rechen.
Es sind 6 Gänse.

Eva (3;6½).

(Weißt du, was für ein Bild an der Tür des Kinderzimmers hängt?) *Gänselein.*

(Was ist da drauf zu sehen?)

A. Bericht.

Eine Frau. Und da laufen Gänse darauf. Die Frau gibt den Gänsen Futter. [Unrichtig].

B. Verhör.

(Sind Bäume drauf?) *Nein, aber auf der Straße.* [Unrichtig.]
(Sind Äpfelchen zu sehen?) *Ja, gelbe Äpfel.*
(Laufen die Gänse alle hinter der Frau?) *Nein.*
(Laufen auch welche vor ihr?) *Ja.*
(Wie sieht der Schnabel aus?) *Rot.*
(Und der Körper?) *Weiß.*
(Füße?) *Rot.*
(Was sieht man auf der Wiese?) *Das ist doch keine Wiese.* [Unrichtig.]
(Wie sieht die Frau aus?) *Weiße Mütze.*
(Rock?) *Blau.* [Rot.]
(Schürze?) *Weiß.* [Schwarz.]
(Was hat sie in der Hand?) *Futter von Gänsen.* [Hirtenstock.]
(Sieht man sie von vorn oder von der Seite?) *Von vorn.* [Von der Seite.]
(Schuhe oder barfuß?) *Schuhe.*
(Wie steht die Frau?) *So wie ich stehe.* [Stellt sich en face.]

Augenscheinlich ist für Eva die Aufgabe schwerer gewesen als bei dem früheren Experiment; denn unter den nur 17 Angaben waren 7 = 40% falsch. Das Kind hatte jenes Bild, obgleich es ständig vor seinen Augen hing, nie mit bewußter Aufmerksamkeit betrachtet, und es suchte nun seine unbestimmten Erinnerungen aus Reminiszenzen von anderen Bildern und aus Vermutungen zu ergänzen. Somit hat selbst häufige Wiederholung des Eindrucks bei geringem Aufmerksamkeitsgrad keinen solchen Erfolg für die Erinnerungstreue, wie ein nur einmaliger, aber mit konzentrierter Aufmerksamkeit beobachteter Eindruck.[1]

Dies wird durch das andersartige Ergebnis des Experiments bei Günther bestätigt. Er lieferte 34 Angaben mit nur 4 = 12% Fehlern; dieser Vorsprung beruht nicht nur auf dem höheren Alter, sondern vor allem auf der stärkeren visuellen Begabung des Knaben. Er ist gewöhnt, sich optischen Eindrücken mit lebhafter Aufmerksamkeit zuzuwenden und sie auch in Einzelheiten zu studieren; darum traf ihn die Aufgabe nicht so unvorbereitet wie die Schwester. Auch die zahlreichen Farbenangaben, die er machte (9), waren bis auf eine richtig.[2] Nach dem Versuch nahm er sich unaufgefordert das Bild vor und

[1] Es ist dies übrigens ein ganz allgemeingültiges Ergebnis der Aussagepsychologie, das auch bei Schulkindern und Erwachsenen gefunden worden ist.

[2] Die besondere visuelle Veranlagung bewirkte, daß der 6jährige Knabe bei diesem Versuch sogar besser abschnitt als seine ältere Schwester, bei welcher der Versuch mit 7;8 angestellt wurde. Diese lieferte 31 Angaben mit 6 = 19% Fehlern.

verglich es mit seiner Aussage; so erfolgte die oben registrierte Selbstkorrektur, bei der er fast alle seine Fehler ohne Unterstützung unsererseits herausfand.

Man darf wohl solche kleinen Aussageversuche, wie wir sie im obigen beschrieben haben, zur gelegentlichen Anwendung in Kinderstube und Kindergarten empfehlen. Sie dienen, ähnlich wie die S. 140 besprochenen Anschauungsversuche, dem Zwecke, die Beobachtungs- und Erinnerungsfähigkeit zu schulen, den Widerstand gegen Suggestionen und eine gewisse Vorsicht und Selbstkritik zu üben. Natürlich brauchen sich solche Versuche (die für das Kind nur den Charakter eines kurzweiligen Spiels haben dürfen!) nicht auf Bilder zu beschränken; man kann auch Aussagen über beliebige Vorgänge und Zustände der Wirklichkeit: einen kürzlich gemachten Spaziergang, die Stellung der Möbel im Nebenzimmer usw., experimentell hervorrufen. Vorzuziehen sind freilich für den pädagogischen Erfolg solche Aussageobjekte, die dem Kinde zum Zwecke der Selbstkorrektur nachher noch einmal gezeigt werden können.

Sechster Abschnitt.

Phantasie und Spiel.

Kapitel XVI.

Eigenschaften der frühkindlichen Phantasie.

Wo beginnen? Wo aufhören? Nirgends wird man so von der Fülle des Stoffes überwältigt wie bei dem Thema der Phantasie- und Spieltätigkeit. Heißt doch jene Altersepoche, mit der wir es zu tun haben, gradezu das „Spielalter", und zeigt doch das phantasiemäßige Vorstellen hier schon eine Ausbildung, die der Entwicklung der anderen Vorstellungs- und der Denkfunktionen weit vorauseilt.

Die Einschätzung, welche diese zentralste Tätigkeit der frühen Kindheit erfahren hat und erfährt, ist höchst verschieden. Auf der einen Seite wertet man die kindliche Phantastik wegen ihrer Unsinnigkeit, Ordnungs- und Kritiklosigkeit sehr niedrig; andererseits wird die kindliche Fähigkeit, sich in Märchen und Spiel souverän eine eigene Scheinwelt aufzubauen, als eine wundervolle, fast künstlerische Gabe gepriesen. Wir werden zwischen diesen Extremen die rechte Mitte zu suchen haben.

Wir besprechen zuerst die rein psychologische Beschaffenheit der Phantasie, um dann die kindliche Spieltätigkeit in seiner biologischen Bestimmung zu würdigen und zu schildern.

1. Allgemeines.

Aller Phantasietätigkeit gemeinsam ist die Konkretheit und Spontaneität des Vorstellens.

Die Phantasievorstellung ist immer konkret; sie enthält ein einzelnes bestimmtes Bild, ist also darin der Anschauung und der Erinnerung verwandt, während sie sich von dem Denken mit seinen abstrakten Inhalten unterscheidet. Die konkrete Bildhaftigkeit der Phantasievorstellung ist aber nicht die direkte Wirkung oder Nachwirkung äußerer Eindrücke, sondern

Ergebnis einer inneren Verarbeitung; in der Phantasievorstellung befreit sich also der Mensch von der unmittelbaren Bindung durch die Außenwelt. Die Vorstellung wird als Eigenschöpfung selbständig erlebt und genossen. Durch diesen subjektiven Zug der Spontaneität erhebt sich die Phantasievorstellung über die beiden anderen Formen des konkreten Vorstellens, über die Anschauung, die an gegenwärtig vorhandene, und über die Erinnerung, die an früher dagewesene objektive Tatbestände gebunden ist.

Allerdings darf dieser Unterschied zwischen der spontanen Phantasie und den rezeptiven Tätigkeiten (Wahrnehmung und Erinnerung) nicht zu einem absoluten Gegensatz gestempelt werden. Im Gegenteil: es bestehen viele positive Beziehungen.

Einer Schöpfung aus dem Nichts ist die Phantasie niemals fähig; ihre Elemente müssen vielmehr stets in wirklichen Erlebnissen ihre Grundlage haben. Das Schöpferische besteht in der Verwendung dieser Elemente, in der Fähigkeit, sie aus ihrem ursprünglichen Verbänden zu lösen und ständig wechselnde, immer ausgedehntere, neue Synthesen aus ihnen zu bilden — so daß dann die Phantasievorstellung und deren Verkettung als Ganzes betrachtet, dennoch etwas darstellt, „was sich nie und nirgends hat begeben". Individuell sehr verschieden ist der Grad, in welchem die Loslösung und neue Verknüpfung der Elemente gelingt; die hierdurch bestimmte Eigenschaft nennen wir die „Beweglichkeit" der Phantasie.

Ferner ist die Sinnenfälligkeit, welche die Phantasievorstellungen besitzen, von der Lebhaftigkeit der Anschauung und des Gedächtnisses abhängig. Nur derjenige Mensch, in dem die wirklich wahrgenommenen Farben, Formen, Töne usw. mit großer Schärfe und Deutlichkeit haften und nachwirken, ist daher imstande, auch seiner Phantasievorstellung ein entsprechend sinnenfälliges Kolorit zu geben. Der verschiedene Grad dieser Eigenschaft wird durch den Ausdruck „Anschaulichkeit" der Phantasie bezeichnet.

Die Sinneswahrnehmung liefert aber der Phantasie nicht nur das Material, sondern oft genug auch den unmittelbaren Anstoß zur Betätigung. Irgendein äußerer Eindruck: ein Wort, ein Bild, eine Bewegung, setzt erst die in Bereitschaft liegenden Vorstellungen ins Spiel, die freilich den Eindruck schnell in ihr Gespinst einhüllen oder sich in ihrer Verkettung weit vom Ausgangspunkt entfernen. Immerhin, die Sinneswahrnehmung hatte die Rolle des „Phantasiereizes" zu spielen, und wir

werden sehen, wie wichtig dies gerade für die kindliche Entwicklungsstufe ist. Die Neigung, durch solche Reize seine Phantasie in Bewegung setzen zu lassen, mag die „Reizbarkeit" der Phantasie heißen.

Ist so die Phantasie von den rezeptiven Funktionen der Wahrnehmung und des Gedächtnisses beeinflußt, so besteht auch umgekehrt ein enger Zusammenhang; diejenigen seelischen Leistungen, welche auf Auffassung und Wiedergabe objektiver Tatbestände gehen, entbehren nicht des subjektiven Moments der Phantasie. Wir brauchen hierfür nur auf früher Gesagtes zu verweisen. Fanden wir doch, daß sowohl Anschauung wie Erinnerung des Kindes fortwährend durchsetzt waren von schweifenden Vorstellungen, welche die Auffassung und Aussage einerseits bereicherten und belebten, andererseits aber ihren Objektivitätswert bedrohlich verringerten (vgl. S. 139 bis 40 und 170 ff.).

Diese innige gegenseitige Durchdringung von Wirklichkeitserleben und Phantasie ist eine Fundamentaltatsache, deren volle Bedeutung erst in den letzten Jahrzehnten erkannt worden ist; und doch ergeben sich gerade aus ihr die wichtigsten psychologischen Erkenntnisse, ebenso für die höchste Form der Phantasiebetätigung in der Kunst, wie für die primitivste im Naturmenschen und im kleinen Kinde. Wäre die Phantasie, wie man es wohl früher annahm, ein selbständiges „Seelenvermögen", das sich scharf gegen die anderen Vermögen der Anschauung und der Erinnerung abgrenzte, dann würde natürlich jedem Vorstellungsinhalte sofort seine Zugehörigkeit zu diesem oder jenem Seelen-Schubfach anzumerken sein; es würde die Phantasievorstellung als subjektiver Schein, die Wahrnehmung und Erinnerung als Zeichen für objektive Tatbestände erlebt werden. Wie wenig dies zutrifft, zeigt die folgende Betrachtung.

2. Das Illusionsbewußtsein.

Wir wissen heute, daß die Scheidung zwischen Subjektivität und Objektivität der Erlebnisse nicht von vornherein im menschlichen Bewußtsein vorhanden, sondern erst das Endziel einer langen seelischen Entwicklung ist. Zwischen dem völligen Verwechseln von Schein und Sein und der scharfen kritischen Sonderung zwischen beiden gibt es unendlich viel Zwischenformen, die oft sehr schwer greifbar sind. Wir nüchternen und kritischen Erwachsenen müssen fast stets bei irgend-

welchen Vorstellungen die Entscheidung treffen, ob sie im Zusammenhang des praktischen Lebens Konsequenzen sind und Konsequenzen haben — dann ist uns ihr Inhalt objektiv —, oder ob sie lediglich aus dem Selbstzweck der Vorstellungsfreude hervorwachsen — dann sind sie scheinhafte Phantasiegebilde. Da wir an diese Sonderung gewöhnt sind, können wir uns zunächst kaum Zustände denken, in denen sie gar nicht oder doch nicht in dieser Schärfe existiert; und noch schwerer vermögen wir uns in einen solchen Zustand nachfühlend hineinzuversetzen. Dennoch gewinnen wir erst hiermit den Schlüssel zu den wichtigsten Eigentümlichkeiten des kindlichen Seelenlebens.

Das Kind ist viel mehr Augenblickswesen als wir; und dies Aufgehen im Augenblicke bewirkt, daß es nicht so sehr das Bedürfnis hat wie der Erwachsene, seine Vorstellungen in den Zusammenhang des Vergangenen und Zukünftigen einzuordnen und daran ihren Realitätswert zu prüfen. „Real" ist für diese primitivste Lebensform einfach das, was intensiv erlebt wird; und es bleibt real, so lange sich das Erleben dem Inhalt ganz hingibt. Das Kind geht auf in einer Phantasievorstellung; während dessen ist ihm ihr Inhalt Wirklichkeit, nicht weniger als ihm zu anderen Zeiten vielleicht sein Essen oder ein in der Erinnerung auftauchendes Ereignis oder ein Stoß, der ihm wehe tut, objektiv ist. Ursprünglich führt eben jede Vorstellung in sich die Tendenz zu ihrer Bejahung, zum Glauben an sie. Und die Stärke dieses Glaubens ist viel weniger von objektiven Kriterien als von der subjektiven Bewußtseinsintensität abhängig. Wenn man sieht, wie restlos die Versenkung eines Kindes beim Zuhören eines Märchens oder beim eigenen Erzählen einer Phantasiegeschichte ist, mit welchem Ernst es seine Spiele treibt, und welche Verzweiflung es bei deren Störung packen kann, dann erkennt man, daß hier die Illusion der Wirklichkeit noch völlig oder doch annähernd vorhanden ist. Beispiele werden uns später begegnen.

Freilich schon ziemlich früh beginnt das Kind doch auch jenen anderen strengeren Wirklichkeitsbegriff zu ahnen, den wir Erwachsenen besitzen. Es merkt, daß manche seiner Bewußtseinserlebnisse nicht einfach von ihm selbst beliebig abgeschnitten oder abgeändert werden können, sondern sich aufdrängen und ihre Konsequenzen fühlbar machen; kurz es fängt an, seine Abhängigkeit von den Dingen außer ihm zu erfahren und seine Anpassung an diese Dinge zu erstreben.

Damit stößt es auf eine Realität, die härter und mächtiger ist als die frühere. Jener undifferenzierte Zustand des einfachen und gläubigen Hinnehmens jeder lebhaften Vorstellung ist damit nicht mehr allein herrschend; es arbeitet sich jetzt die Trennung des Objektiven vom Subjektiven heraus. Aber auch dies geht nur langsam von statten; die seltsamsten Übergangsstadien entwickeln sich. Bald findet sich ein sprunghaftes Wechseln zwischen dem Aufgehen in der Illusion und dem Darüber-Erhabensein; bald wendet sich das Kind absichtlich ab von allem, was die Illusion stören könnte. Dann wieder gibt es Seelenzustände, in denen jene Zwiespältigkeit selbst in einem Bewußtseinsakt erlebt wird, ein Schweben zwischen den beiden Polen des Ernstnehmens und des Spielens mit den Vorstellungen. Der Ästhetiker Conrad Lange behauptet, daß eine solche „bewußte Selbsttäuschung" ganz allgemein das charakteristische Merkmal alles künstlerischen Genießens sei — ein Satz, der in solcher Zuspitzung zweifellos unrichtig ist. Aber für das Kind und gerade das kleinere Kind ist diese Erscheinung sicher von großer Bedeutung. Verleiht doch zugleich jenes willkürliche Wechselnkönnen ein Gefühl der Souveränität und somit ein Lustgefühl von großer Stärke.

Lassen wir an einer Reihe von Beispielen verschiedene Phasen und Grade dieses Illusionsbewußtseins an uns vorbeiziehen.

Zunächst eine Probe, die zeigt, wie früh schon zweifelloses Illusionsbewußtsein, sogar mit dem Einschlag der scherzhaften Täuschung, vorhanden ist.

Hilde 2;2. „Es ist nicht immer festzustellen, wo das Bewußtsein des Kindes von der Selbsttäuschung des Spiels anfängt und aufhört. Wenn H. ihre Spielpuppen und -Tiere schlafen legt, ihnen zu essen gibt, sie wäscht, kurz, sie so behandelt, wie sie selber behandelt wird, so kann das bewußte oder unbewußte Selbsttäuschung sein. Antwort erwartet das Kind nicht, wenn es die Puppe, den Stoffhund usw. direkt anredet. Immerhin — zur bewußt scherzhaften Selbsttäuschung gehört doch noch ein weiterer Schritt, den H. nunmehr ebenfalls zurückgelegt hat. Heute morgen vermißte sie ihr Stühlchen; sie fragt erst: (wo) *is denn e Stühlchen*? Dann ermuntert sie sich selbst: *suchen Stühlchen Ade* (das Stühlchen auf der Erde suchen) — und richtig, H. bückt sich nieder auf den Teppich, läßt ihren Blick wandern wie sonst, wenn sie etwa eine Stecknadel sucht, und stellt endlich fest: *nein, is nich da.* Das machte einen durchaus scherzhaften Eindruck."

Aber noch 1½ Jahr später gibt es Betätigungen des Kindes, bei denen das Illusionsbewußtsein in der Schwebe zu sein scheint.

3;7. Hilde hat für ihre Puppenbetten neue Bezüge bekommen, und nun beginnt ein intensives Spiel: „Jetzt müssen die Puppen den ganzen Tag schlafen, wieder aufstehen und wieder schlafen. Mit rührender Sorgfalt und mütterlich liebevoller Stimme betreut sie ihre Kleinen, schaukelt sie in Schlaf, fragt sie, ob sie gut geschlafen hätten, sagt ihnen guten Morgen und verlangt, daß wir das gleiche tun, wenn sie früh mit ihrem Puppenwagen in unser Schlafzimmer kommt. Das sind wirklich warme Gefühle, die sich hier äußern, nicht bloß erdichtete und konstruierte. Und zweifellos liegt auch nicht eine einfache klare Fiktion vor, sondern ein merkwürdiges Gemisch von wirklich Geglaubtem, zweifelnd Geglaubtem, spielend Hingenommenem, beabsichtigter Fiktion. Eben denkt man: das macht sie sich ganz bewußt vor; im nächsten Moment scheint es, daß das Kind gänzlich in der Illusion stecke und das wirklich glaube, was es von der Puppe sagt."

Noch 4;7 führt die Spielillusion bei Hilde zu regelrechten Tränen. „Abends — es ist im Schlafzimmer schon dunkel gemacht — ruft sie plötzlich ganz ängstlich, ob irgendeine Puppe auch mit der dicken Decke eingepackt sei; sie fürchtete augenscheinlich bei dem rauhen Novemberwetter, daß sich die Puppe sonst erkälte. Und als man sie zur Ruhe verweisen will, fließen Tränen; die Besorgnis um die Gesundheit des Schwesterchens kann kaum echter sein als diese Puppensorge. Wäre dies möglich, wenn in voller Klarheit vor ihrem Bewußtsein stände, daß die umsorgte Puppe nur ein Stück Leder mit Häckselfüllung ist?"

„Aber auch das Schwesterchen selbst wird zuweilen behandelt, daß man nicht weiß, sucht sie ernsthaft zu ihm in Beziehung zu treten oder behandelt sie es wie eine Puppe? So tritt sie 4;7 an den Wagen des sechs Wochen alten Babys mit den Worten: *Ich will der Eva mal meine Arbeit zeigen.* Damit läßt sie ihren Strumpf, an dem sie „arbeitete", vor den Augen der Kleinen hin- und herpendeln und plaudert liebevoll: *Ja ja, ich bin schon vier Jahre, ich gehe schon in die Mutterschule, ich lerne schon stopfen.* Das Eigentümliche ist nun, daß dieses „Sichvorstellen" gar nicht scherzhaft klang. Manchmal traut sie dem Schwesterchen noch gar nichts zu (so zweifelte sie neulich, daß es schon hören könne), dann wieder spricht sie zu ihm in dem mehr oder minder gewissen Glauben, nicht tauben Ohren zu predigen."

Ein ganz ähnliches Schwanken und Schweben, wie bei diesen Illusionen, die das Kind sich selbst schafft, gibt es auch bei jenen, die ihm von außen entgegengebracht werden, bei den Märchen, dem Christkindchen, dem Knecht Rupprecht.

In der Illusionsfähigkeit der Phantasie liegt eine starke Lustquelle für das Kind. Denn je mehr der Mensch den Ernst der Realität einsehen lernt, um so mehr empfindet er ihren Zwang und ihre Enge. Das kleine Kind, das in seiner Hilflosigkeit überall auf Hemmungen stößt, das in seinem realen Tun so abhängig ist von den Erwachsenen, mag von diesem Druck wohl ein mehr oder minder dumpfes Gefühl haben, und da löst es sich von ihm durch eine Flucht in die Phantasiewelt, in der es selber Herr und Gebieter, ja Schöpfer und Gestalter

ist. Je stärker aber die Illusion ist, mit der es sich in sein selbst geschaffenes Scheindasein versenkt, um so stärker das Gefühl der Befreiung, um so größer die Lust.

Und eng ist die wirkliche Umgebung des Kindes. Die Räume der häuslichen Wohnung, die Familienmitglieder und Dienstboten, der tägliche Spaziergang und seine Spielsachen — das ist seine Welt. Das übrige weite Leben wirft nur von fern seinen Widerschein in des Kindes Dasein. Aber indem es diesen Widerschein in den Schein seines eigenen Phantasierens und Spielens aufnimmt, erweitert es seine Lebenssphäre. Hierbei zaubert es nicht nur die Gegenstände der Welt da draußen, Pferd und Wagen, Eisenbahn und Schiffe usw. in sein Spielreich hinein, sondern auch — was viel wichtiger ist — die Menschen, indem es sich selbst in deren Rolle versetzt. Das Vertauschen der eigenen Persönlichkeit mit einer anderen kann, obgleich es doch an das Illusionsbewußtsein die stärksten Ansprüche stellt, zuweilen eine ganz überraschende Intensität annehmen.

Man sieht aus Obigem: bei einem und demselben Phantasiegebilde kann der Anteil des Illusionsbewußtseins ein ganz verschiedener sein. Es kann ein Mensch eine reiche, bewegliche und reizbare Phantasie besitzen, ohne doch der Verwechslung seiner Phantasiegebilde mit der Wirklichkeit anheim zu fallen. Es kann andererseits eine relativ ärmliche Phantasie doch einen hohen Illusionsgrad haben. Der Illusionismus ist daher eine besondere Eigenschaft der Phantasie.

Beim Kind hängt der Illusionismus vor allen Dingen vom Alter ab; er vermindert sich ständig mit den Jahren, während andere Eigenschaften der Phantasie, ihr Reichtum, ihre Beweglichkeit, gleichzeitig zunehmen. Außerdem aber gibt es bereits in der frühen Kindheit große individuelle Unterschiede: manche Kinder gelangen sehr zeitig zu einer straffen Unterscheidung zwischen Phantom und Wirklichkeit; andere bleiben übermäßig lange in jenem unklaren Zustande stehen, in welchem Erlebtes und Erfundenes chaotisch durcheinander gewirbelt ist. Hierbei kommen zweifellos Fälle vor, die schon ins Pathologische hinübergreifen und daher besondere pädagogische — auch heilpädagogische — Beachtung und Beeinflussung erfordern. Man darf aber andererseits nicht vergessen, daß ein gewisser Grad von Illusionismus durchaus zum normalen Wesen der frühen Kindheit gehört; es ist daher völlig verkehrt, die hierauf sich gründenden Verwechslungen von Schein und Sein:

bei Spielen, Phantasieerzählungen, Erinnerungsaussagen usw., in Bausch und Bogen moralisch zu brandmarken oder gleich als pathologische Symptome ansehen zu wollen.

3. Die Unbekümmertheit der kindlichen Phantasie.

Die einzelne Phantasievorstellung des Kindes ist ursprünglich recht unklar und arm an Inhalt. Dies ergibt sich nicht nur aus den allgemeinen Gesetzen der Vorstellungsentwicklung, sondern auch aus gewissen Symptomen der Phantasiebetätigung selbst. Das kleine Kind zeigt nämlich auffällige Unbekümmertheit um die Beschaffenheit des äußeren Objektes, an welches sich die Phantasievorstellung knüpft. Irgend eine Zufallsform eines zerrissenen Papierstückchens wird als „Schuh" begrüßt — für unser Auge ist nur eine ganz entfernte Ähnlichkeit vorhanden. Ein Kreis mit vier kleinen Strichen darin, den das Kind zustande gebracht hat, gilt ohne jedes Bedenken als „Gesicht", vielleicht sogar als das des kleinen Bruders. Zwischen dem Stecken, auf dem der Knabe reitet und einem Pferd fehlt so gut wie jede Übereinstimmung; der Umstand, daß man den Stecken zwischen die Beine nehmen kann, genügt, um die Phantasievorstellung zu realisieren.

Man erblickt in dieser Unbekümmertheit einen Vorzug der kindlichen Phantasie, und mit Recht, da sie zeigt, wie beweglich, wie stark aus dem Innern quellend das Vorstellungsleben schon um jene Zeit ist. Aber man darf andererseits nicht übersehen, daß der ganze Prozeß gefördert wird durch die relative Dürftigkeit des dabei vorgestellten Inhalts. Hätte das kleine Kind wirklich eine scharf umrissene Form- und Farbenvorstellung von Schuhen, dann würde der Anblick des Papierfetzens nicht so leicht zur Vorstellung „Schuh" führen; es würden die abweichenden Merkmale sofort eine psychische Hemmung bewirken. Und der Stecken als Reitpferd stört den kleinen Jungen nur deshalb nicht, weil neben dem Hauptmerkmal der Pferdevorstellung, dem Darauf-Reitenkönnen, alle anderen Inhalte, namentlich die der speziellen Pferdegestalt, weit zurücktreten.

Durch diese Unbestimmtheit der einzelnen Vorstellung wird die Leistungsfähigkeit der kindlichen Phantasie in keiner Weise beeinträchtigt. Denn diese will ja nicht, wie etwa die des bildenden Künstlers, ein ruhendes Gesamtbild in möglichster Anschaulichkeit und Vollständigkeit innerlich erfassen, sondern

in schneller Bewegung von Vorstellung zu Vorstellung, von Tätigkeit zu Tätigkeit eilen; hierfür aber sind jene vagen Anklänge eben recht, um beliebige, sich darbietende Objekte zu Anhaltspunkten für die einzelnen Phasen dieser motorischen Akte zu machen. So begreift man es auch, daß ein und dasselbe Objekt in schneller Folge als Phantasiereiz für die verschiedensten Vorstellungen dienen kann.

Hilde 2;2%. „H. hat ein viereckiges, flaches Stückchen Holz in der Hand, mit dem sie spielt, wie mit einem Ball. Plötzlich legt sie es sich auf den Kopf und zeigt es mir: *Schöner Hut!* Dann nach einem Weilchen wiederum: *is Taler*". — 2;5. „Das Kind saß mit einer Tante am Tisch; als Spielzeug diente ihr die Schürze. Zuerst knüllte sie einen Ball aus der Schürze und tat, als ob sie ihn würfe; dann wickelte sie die Schürze um den Finger wie einen Verband und sagte: *Böser Finger;* dann nahm sie die Schürze hohl (wie beim Ballauffangen) mit der Bezeichnung: *Teller.*"

Es ist schon eine höhere Stufe der Entwicklung, wenn das Kind von der Diskrepanz zwischen Phantasiereiz und Phantasievorstellung ein Bewußtsein hat, sich aber nicht durch sie stören läßt. Auf dieser Stufe sinkt das Objekt lediglich zum Symbol herab, zu einem beliebigen Anknüpfungs- oder Auslösungsmoment für die reiche innerliche Vorstellungstätigkeit. Das Kind, das drei Stühle hintereinander stellt, um „Eisenbahn" zu spielen, weiß wohl, daß die Eisenbahn ganz anders aussieht; aber es abstrahiert von den Unterschieden, um das eine ihm wesentlich erscheinende Merkmal, die Hintereinander-Reihung, als greifbare Grundlage für seine Spielphantasie zu benutzen. So begegnet uns hier etwas ganz Ähnliches wie bei der Entwicklung des Sprech-Denkens: an die Stelle einer mechanischen Assoziation tritt das Symbolbewußtsein, das „Markieren", und hebt den Prozeß sofort auf ein höheres Niveau.

So wurde um 2;7 die Eisenbahn bei unserer Hilde markiert: einmal durch vier hintereinandergelegte Kastanien, dann durch eine Reihe von Bauklötzen, dann wieder durch ein Zentimetermaß, das sie hinter sich herzog. — Günther machte um 3;11 sogar einmal seine Hände zur Eisenbahn: Er zeigte plötzlich auf seine Daumen: *Das sind die Lokomotiven, und das* (er streckte die übrigen acht Finger aus) *sind alles die Wagen. Und hier* (er zeigte in die Luft) *ist der Weg und die Schienen.*"

Bei manchen dieser höchst sonderbaren Repräsentationen können wir Erwachsenen kaum begreifen, daß das Kind über die krasse Unstimmigkeit hinwegsieht, um an ein einziges nebensächliches Merkmal seine Vergleichung zu knüpfen.

Noch 5;10 beobachteten wir bei Hilde folgende merkwürdige Personifikation: „Sie spielte mit einer Kaffeemühle. Der Deckel einer solchen besteht bekanntlich aus zwei Halbkreisen, die um Scharniere drehbar sind und dadurch voneinander entfernt oder einander genähert werden

können. Das genügte, um dem Kinde die Suggestion menschlicher Bewegungen zu geben. Sie ließ die beiden Deckel sich berühren: Jetzt küssen sie sich. Sie drehte sie auseinander: sie gehen spazieren. Sie fingierte Regen: beide kehren zurück. Der eine Flügel wird wieder nach außen gedreht: Er geht wieder spazieren; der andere aber will warten, bis der Nebel verschwunden ist."

Der höchste Grad dieser Unbekümmertheit liegt dort vor, wo die Phantasie überhaupt auf ein gegenständliches Äquivalent verzichtet und geradezu halluzinationsähnliche Leistungen ermöglicht. Wenn das Kind beginnt zu „fabulieren", oder wenn es abends im Bettchen liegend noch vor dem Einschlafen im Dunkeln seine Monologe hält, in denen die Angehörigen und die Spielsachen, Ereignisse des Tages und Zukunftswünsche bunt durcheinander wirbeln, so sind alle äußeren Phantasiereize geschwunden, und wir haben das Spiel der inneren Vorstellungstätigkeit in Reinkultur vor uns. Von hier zur Traumphantasie ist nur ein Schritt, und es ist ja charakteristisch für das Kind, daß sich ihm zwischen wirklichem Erleben, der Wachphantasie und dem Traum oft genug die Grenzen verwischen.

Eine besondere Nuance enthält der halluzinatorische Zug in der Spielphantasie. Hier gibt es in der Tat ein Hantieren mit dem Nichts — z. B. das Spielen mit dem fingierten Ball; es kann mit derselben Inbrunst und Hingebung betrieben werden, als ob das reale Spielobjekt zur Verfügung stände. Aber hierbei ist doch immerhin eine reale Grundlage vorhanden und wie es scheint unentbehrlich, nämlich die Spielbewegung des Kindes; sie kann nicht durch eine bloße Bewegungsvorstellung in der Phantasie ersetzt werden. Somit kommt den motorischen Elementen der Vorstellung eine andere Rolle zu als den visuellen, auditiven und taktilen. Das sichtbare, hörbare, greifbare Objekt kann durch die bloße Phantasievorstellung ersetzt werden, die Eigenbewegung nicht. Diese verschiedene Rolle ist aber sehr wohl verständlich. Das wirkliche Vorhandensein der Objekte ist nicht immer in unsere Macht gegeben, der Mensch muß sich mit dem subjektiven Surrogat der Phantasievorstellung begnügen; Bewegungen aber können wir immer von neuem wirklich ausführen; dafür braucht sich also nicht ein entsprechendes Phantasiesurrogat herauszubilden. Die folgenden Beispiele von „Halluzinationsspielen" bestätigen deutlich das eben Gesagte.

Günther 2;6½. „Das kleine Schwesterchen ist eben gebadet worden. Kaum ist es aus der Wanne herausgenommen, so klettert G. auf das Stühlchen, guckt in die leere Wanne hinein mit den Worten: *so tun e*

Bibi (= so tun, als ob ein Baby darin wäre) und bewundert das nicht vorhandene Baby."

Hilde **3**;5. „H. spielt Einkaufen, d. h., wir schicken sie mit „gedachtem" Geld „imaginäre" Sachen kaufen; sie rennt in eine leere Ecke zum „Kaufmann" und bringt von dort fingierte Butter, Schokolade usw. mit."

Günther **5**;10. „Ein bei den Kindern sehr beliebtes Spiel ist das „Paradies-Hüpfen". Es wird auf den Boden ein Schema mit numerierten Feldern gezeichnet; dann muß ein Steinchen in ein bestimmtes Feld geworfen und hüpfend wieder geholt werden, ohne daß dabei einer der Grenzstriche mit dem Fuß berührt werden darf. G. spielt nun zuweilen dieses Spiel im Zimmer ohne alle Apparate. Er tut so, als ob er das Schema auf die Diele aufzeichne, fingiert das Werfen mit einem Steinchen, jauchzt, als ob er in die 100 getroffen (augenscheinlich steht das Schema in großer Lebhaftigkeit vor seinem innern Auge), hüpft vorsichtig, um die gar nicht vorhandenen Grenzstriche nicht zu berühren usw."

Hilde **5**;10. „H. spielte „Kaufmann". Die Mutter, die etwas bei ihr eingekauft hatte, sagte, sie werde es morgen abholen lassen. Um nun dieses „morgen" schnell herbeizuführen, markierte H. die dazwischenliegende Nacht, indem sie in ihren „Laden" ging und im Stehen einige Male herzhaft und laut schnarchte. Dann sagte sie vergnügt: *Nun ist morgen.* Zur „Nacht" war also kein Bett, keine Dunkelheit, nicht einmal das Hinlegen nötig; der motorische Akt des Schnarchens galt als völlig genügende Unterlage der Phantasievorstellung ‚Nacht'."

Das Merkmal der Unbekümmertheit scheidet die frühkindliche Phantasie grundsätzlich von der eigentlich ästhetischen Phantasietätigkeit des Künstlers und des Kunstgenießenden. Denn zum Ästhetischen gehört, daß die Phantasievorstellung eine adäquate objektive Darstellung finde. Und weil eben für dieses Zusammenstimmen von innerem Gehalt und äußerer Gestalt dem kleinen Kinde noch ganz das Organ fehlt, ist das eigentliche Prinzip der Kunst ihm noch wesensfremd. Das muß hervorgehoben werden gegenüber einem Ästhetizismus, der womöglich schon um diese Zeit die „Kunst im Leben des Kindes" kultivieren will.

Die wahre Ähnlichkeit der kindlichen und der künstlerischen Phantasie liegt nicht auf dem Gebiete der Form, sondern auf dem der Illusionsfähigkeit, des spielenden Sich-Hinwegsetzens über Zwang und Enge der Wirklichkeit. Derartige Phantasiebetätigungen sind aber, wie wir sahen, in den frühen Jahren gerade nur durch die Unbekümmertheit um die äußere Darstellung möglich; wird diese daher unterbunden, so findet leicht eine unerwünschte Beeinträchtigung der Phantasie statt.

Wie wenig nimmt doch unsere Spielzeugpädagogik auf jenen Zug der Unbekümmertheit Rücksicht! Bei Puppen und Puppenstuben,

Spieltieren und Soldaten werden keine Mühen und Kosten gescheut, bis alles, was sich das Kind in der Phantasie vorstellen könnte, auch objektiv vorhanden ist. Wo bleibt bei dieser Realistik dem Kinde die Möglichkeit, aus allem alles zu machen? Glaubt man wirklich, daß das zusammengewickelte Stoffbündel oder das starre Holzfigürchen als Puppe dem unverwöhnten Kinde geringere Spielfreude und Phantasiebetätigung weckt, als dem verzogenen Kinde die Luxuspuppe, die einen Charakterkopf hat, die Augen schließt und alle Raffinements modischer Kleidung besitzt — und zu der deshalb nur schwer noch etwas hinzuphantasiert werden kann? Oft erlebt man es in solchen Fällen, daß die Puppe erst dann dem Kinde recht ans Herz zu wachsen beginnt, wenn sie ihren Glanz verloren hat und nun ungeniert in jede beliebige Phantasiesituation versetzt werden kann.

Die Unbekümmertheit der Phantasie bringt es mit sich, daß es kein idealeres Spielzeug gibt als die formlose Materie, die das Kind beliebig in seine Gewalt nehmen, und in die es alles hineinlegen kann, was seine Phantasie ihm vorspiegelt. Da ist das Papier, das zerrissen, gefaltet, geknüllt, geklebt, bekritzelt werden kann; der Sand, der geschaufelt, geformt, geknetet, gestreut wird; das Wasser, der Ton, der Schnee — welche unerschöpflichen Stoffe für kindliche Phantasiefreuden! Es ist doch kein Zufall, daß nirgends Kinder der verschiedensten Alterstufen glücklicher, ausdauernder im Spiel und darum artiger sind als am Meeresstrand, wo sie Woche auf Woche die unendlichen Spielmöglichkeiten des Sandes und Wassers auskosten.

Auch in der alltäglichen Umgebung des Kindes sollte die Verwertung der formlosen Materie noch viel mehr gepflegt werden. Auf keinem öffentlichen Platz, in keinem Garten, vor allem in keinem Kindergarten sollte der große Sandhaufen fehlen. Auch im Hause biete man ähnliche Gelegenheiten; ein großer Klumpen Ton müßte stets zur Hand sein, daß das Kind darin nach Herzenslust kneten und spielen kann. Die Mütter, welche diesen Gedanken aus Rücksicht auf die Kleidchen der Kinder und die schönen Kindermöbel entrüstet zurückweisen, ahnen nicht, wieviel Spielfreude und Phantasietätigkeit sie dadurch unterbinden. Und ebenso gönne man dem Kinde das Planschen, Schiffchen schwimmen lassen usw. in der Badewanne oder einer großen Schüssel. Ein alter Teppich, eine Gummischürze und eventuell Gummischuhe genügen, um alle Ängste der Mutter für Wohnung, Kleidung und Gesundheit zu entkräften.

Kapitel XVII.

Die Verkettungen der Phantasie.

1. Bedingungen der Verkettung.

Wir haben nun weiter zu untersuchen, wie sich die einzelnen Phantasievorstellungen zu einer Phantasiekette zusammen-

schließen. Daß solche Ketten schon sehr früh auftreten, ist fraglos; wenn die Kinder fabulieren, zeichnen, spielen, handelt es sich fast nie um eine oder wenige einzelne Phantasievorstellungen, sondern um eine längere Abfolge von solchen, die sich zuweilen ohne Unterbrechung über einen ziemlich bedeutenden Zeitraum erstrecken kann.

An dieser Kettenbildung fällt zunächst ein Negatives auf: das Fehlen einer beherrschenden und zusammenfassenden Synthese. Ein Zustand, den wir Erwachsenen nur beim Träumen und in pathologischen Fällen kennen, ist in der frühesten Phase der kindlichen Phantasiebetätigung der übliche: rein assoziativ schließt sich der Vorstellungskomplex a an b, b an c, c an d usw., ohne daß andere Zusammenhänge als eben zwischen den benachbarten Gliedern vorhanden wären oder geschaffen würden. Wenn das Kind bei d angekommen ist, ist a schon vergessen.

Durch die Vorherrschaft des Assoziationsprinzips steht die frühkindliche Phantasiekette in einem interessanten Gegensatz zu den sonstigen Abläufen des geistigen Lebens. Denn diese sind, wie uns die moderne Denkpsychologie zur Evidenz gezeigt hat[1], zweifellos nicht auf assoziativem Wege allein verständlich zu machen; nicht die eine Vorstellung zieht die andere nach sich usw. in infinitum, sondern ein Ziel, das wir von vornherein dem ganzen Prozeß setzen, gibt ihm die Richtung, bestimmt das Hervortreten gewisser Vorstellungen und Gedanken, die Beiseiteschiebung anderer. Dieses Zielbewußtsein bleibt als „determinierende Tendenz"[2] während des ganzen Prozesses wirksam und garantiert die Synthese der Elemente zu einem sinnvollen Zusammenhang und zur Lösung der Aufgabe. Das Ich ist also nicht einfach hingegeben an den Fluß seiner Vorstellungen, sondern steht ihm aktiv gegenüber; und seine determinierenden Tendenzen bestimmen in höheren Altersstufen ebenso wie den Ablauf des Denkens und Wollens, auch den der Phantasie, insbesondere bei aller künstlerischen Betätigung

In der frühkindlichen Phantasie dagegen ist eine determinierende Tendenz, wenn sie überhaupt auftritt, so kurzatmig, daß sie nur über einen kleinen Bruchteil der Vorstellungen reicht, und so schwach, daß irgendein im Vorstellungsfluß auftauchendes Element — eine Klangähnlichkeit, eine räumliche oder zeitliche Beziehung — den weiteren Gang assoziativ in

[1] Vgl. Kap. XXI.

[2] Der Ausdruck stammt von N. Ach.

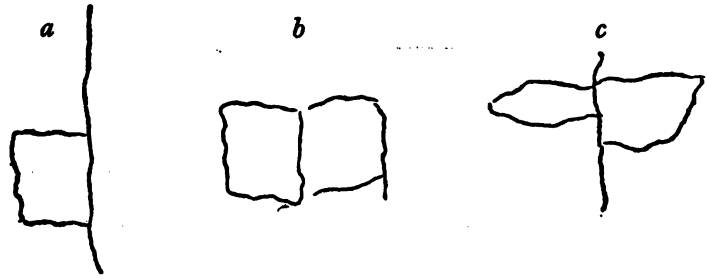
andere Richtung zu bringen vermag. Ein Gegenstand, auf den zufällig der Blick des Kindes beim Fabulieren fällt, wird sofort Anlaß für eine Umbiegung des Vorstellungsverlaufes; ein Strich, den der Knabe gekritzelt hat, um etwas Bestimmtes zu zeichnen, erinnert ihn an etwas anderes, und flugs wird dieses andere zur determinierenden Tendenz der weiteren Zeichnung, bis eine erneute Änderung der Absicht erfolgt.

So ist denn die Sprunghaftigkeit eine der hervorstechendsten Eigenschaften der Kinderphantasie, zugleich wieder eine solche, die zwischen kindlicher und künstlerischer Phantasie einen gewaltigen Unterschied setzt.

8;2. „Günther sitzt auf dem Sofa neben mir, fragt mich, wohin ich denn eigentlich mit der Eisenbahn fahren wolle, pfeift, faucht und spielt ein paar Minuten regelrecht Eisenbahn. Wenige Augenblicke später, und er sitzt auf der Sofalehne — das ist sein Pferd, entweder ist er nun ein wilder Reitersmann oder ein Droschkenlenker. Er springt herunter, rutscht ein paar Stühle zusammen, setzt sich hinein — und nun schaukelt er im Dampfer, im Segelschiff oder im Motorboot. Er sieht den Schornstein, den Rauch, er pfeift, er landet — nach einem Weilchen sind die aneinandergerückten Stühle seine Stube, „in der er wohnt", und Hilde kommt zu Besuch; oder sie bilden einen Stall, in dem eine Menge Zirkuspferde stehen. Auch die Rouleauschnur ist äußerst wertvoll zur Herstellung aller möglichen Räume; er macht sie vom Fenster aus am Bett fest und hinter diese scheinbare Absperrung verschanzt er sich dann. Nach einem Weilchen näht er eifrig, d. h. er verknüpft Serviettenbänder im Geflecht des Rohrstuhls." —

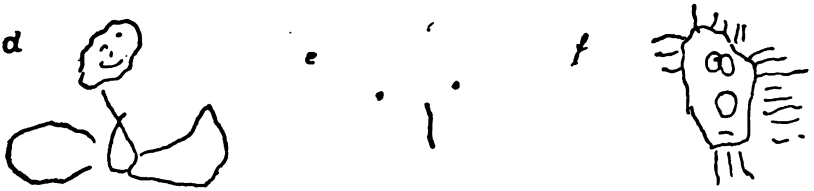
Um 4;0 gelang es einmal, den Knaben zu belauschen, während er an seiner Staffeleitafel allerhand zeichnete. Die einzelnen Phasen der Zeichnungen und die dazu gesprochenen Worte konnten ohne Wissen des Knaben notiert werden, so daß wir im folgenden eine durchaus getreue Wiedergabe seiner Vorstellungssprünge haben:[1]

„Zuerst wollte er auf Aufforderung ein Kamel beginnen; er zeichnete Fig. *a* (vermutlich den aus dem Rumpf herausragenden Kopf). Aber schon war das Kamel vergessen; der seitliche Auswuchs erinnerte ihn an einen Schmetterlingsflügel. Er sagte: *Soll ich einen Schmeckerling machen?*, löschte die oben und unten überstehenden Teile des senkrechten Striches aus und zeichnete einen zweiten Flügel: Fig. *b*.



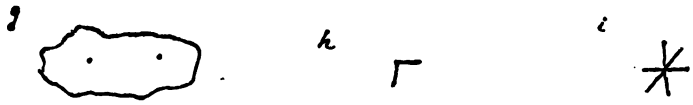
[1] Übernommen aus: C. u. W. Stern, Zeichen-Entwicklung.

Dann folgte *noch ein Schmeckerling:* Fig. *c. Jetzt wer' ich mal einen Vogel! Alles, was fliegen kann. Schmeckerlinge, Vogel, und dann kommt eine Mücke.*" Der Vogel ist Fig. *d. Nun eine Mücke! Mücken haben doch was zum Stechen* und er piekte zwei Punkte auf die Tafel: Fig. *e.*



Der senkrechte Strich dazwischen war auch noch auf die Mücke berechnet, doch sowie er stand, rief er erfreut: *ach ein Mondgesicht!* — *Soll ich ein Sonnengesicht machen?* — und er zeichnete: Fig. *f.*

Dann kehrte er wieder zum Ausgangspunkt zurück: *Jetzt mach' ich mal die Mücke!* Wieder piekte er zwei Punkte und zog ein unregelmäßiges Oval herum: Fig. *g. Das ist eine Mücke.*



Dann kam er auf die Idee, ein im Zimmer hängendes Vogelbild abzuzeichnen. Er begann mit dem Schnabel: Fig. *h.* Aber sofort sprang schon wieder seine Vorstellung um; er sah in den zwei Strichen einen werdenden Stern und fragte: *Soll ich einen Stern machen?* — was dann auch geschah: Fig. *i.*

In seltsamem Gegensatz zu diesem launenhaften Springen der Vorstellungen scheint ein anderes Merkmal zu stehen, das man ebenfalls oft in der frühen Kindheit findet: die Perseveration. Es gibt Phantasieketten, die in eintönigster Wiederholung derselben Glieder bestehen; und die Erwachsenen, die sich eben noch über die Ideenflucht und mangelnde Ausdauer des Kindes verwunderten, stehen gleich darauf ebenso verständnislos vor dieser Geduld und Selbstgenügsamkeit, mit der immerfort die gleiche einförmige Spielbewegung gemacht, dasselbe Verschen oder Liedchen verlangt wird.

So berichtet einmal Preyer, daß sein Sohn (1;1) den Deckel einer Kanne nicht weniger als 79mal hintereinander auf und zugeklappt habe. — Scupins Sohn hat 2;11 volle $^5/_4$ Stunden ununterbrochen damit zugebracht, „mit einem Quirl Mehl, Wasser und Salz zusammenzuquirlen. Abwechselnd goß er immer aus einem Töpfchen ins andere und fand an dieser eintönigen Beschäftigung solches Gefallen, daß er weinend protestierte, als man ihm den Quirl fortnehmen wollte." (I, 193.)

Bei allem Gegensatze haben aber Sprunghaftigkeit und Perseveration das eine gemeinsam, daß ihnen die Synthese fehlt; auch bei der gleichförmigen Wiederholung reihen sich

die einzelnen Elemente gliedweise aneinander, ohne einen sie alle übergreifenden Zusammenhang. Wie nah sich jene beiden Formen der Phantasieverkettung stehen, zeigt folgende Aufzeichnung über Hildes Fabulieren:

8;9. „Bemerkenswert in ihren Phantasieerzählungen ist, daß das Kind einerseits von einem Punkt zum anderen oft ganz unvermittelt überspringt, daß es andererseits einen Gedanken, der ihm besonders gefallen haben mag, mehrmals in fast wörtlicher Wiederholung bringt mit der Motivierung: *Das habe ich dann noch mal gemacht* oder *das ist dann nochmal so gewesen.*"

Mit steigendem Alter des Kindes entwickelt sich dann allerdings die Phantasie aus diesem Zustand der bloßen Aneinanderreihung springender oder gleichförmiger Inhalte heraus, und immer mehr machen sich die Wirkungen determinierender Tendenzen und synthetischer Fähigkeiten geltend. Es wird einerseits das zu leistende als Aufgabe antezipiert: das Kind stellt sich, wenn auch noch undeutlich, ein Programm dessen vor, was es nun zeichnen, spielen, fabulieren will. Und es wird andererseits die Determination während einer längeren Zeit auch wirklich festgehalten und befolgt, so daß nun zusammenhängende Phantasiekompositionen zustande kommen.

Diese wachsende Fähigkeit hängt aber nicht nur von der eigentlichen Phantasieanlage, sondern von umfassenderen Bedingungen ab; denn die Stärke und Nachhaltigkeit determinierender Tendenzen ist ja letzten Endes eine Eigenschaft des Willenslebens, die sich ebenso bei den äußeren Willenshandlungen, wie bei den inneren des Denkens und Phantasierens betätigt. Wo daher die Phantasie allzu lange kraftvoller determinierender Tendenzen entbehrt und auf dem Stadium der Sprunghaftigkeit oder der eintönigen Perseveration verharrt, hat man mit dem Vorhandensein einer Willensschwäche zu rechnen und eine energischere Willenszucht ins Auge zu fassen.

Außer der determinierenden Tendenz gibt es eine andere Bedingung, welche allmählich größere Zusammenhänge in die kindliche Phantasietätigkeit bringt: die dauernde Einstellung. Es können gewisse Bewußtseinsinhalte für einige Zeit eine Überwertigkeit gewinnen und daher in den verschiedensten Situationen als richtunggebende Zielvorstellungen wirksam sein. Das verbreitetste Beispiel hierfür ist die Auffassung der Puppe als einer bestimmten Individualität. Hat erst einmal die Puppe ihren Namen und eine gewisse Verwandtschaftsbeziehung zum Kinde erhalten (als Tochter, als Sohn), so ist dadurch schon bewirkt, daß das Kind jeder neuen Be-

schäftigung mit dieser Puppe eine analoge Einstellung entgegenbringt, die zwischen den Spieltätigkeiten an den verschiedenen Tagen eine Beziehung herstellt. Aber auch das Rollenspiel kann durch solche Einstellung zu einem Dauerspiel werden, wie wir es einmal an Günther in äußerst charakteristischer Weise erlebten.

Um 2;9 begann der Knabe sich gelegentlich als *hoße Hester* (große Schwester), seine wirkliche große Schwester Hilde als *Mieze* zu bezeichnen. Diese Illusion setzte sich fest, und nach zehn Tagen schreibt die Mutter: „Er nennt sich nur die *hoße Hester*, Hilde ist die *Mieze*, ich bin *Hoßmuttsen* (Großmutter), und Vater ist *Hoßvatchen*. Er verbessert uns sehr häufig, wenn wir ihn mit dem richtigen Namen nennen, und bezeichnet sich auch Fremden gegenüber als *hoße Hester*." Noch eine weitere Woche wurde das Spiel unentwegt fortgesetzt; und wie tief sich die Rollenvertauschung eingenistet hatte, erwies der Umstand, daß er sie nicht nur bei fröhlichem Spiel anwandte, sondern auch in ganz realen Situationen, die für ihn unlustvoll und aufregend waren. So erinnerte er sich einmal, als im Kinderzimmer schon Nacht gemacht war, daran, daß die Bälle beim Spaziergang verloren gegangen waren, und weinend rief er aus dem Dunkeln: morgen solle Großmuttchen mit der großen Schwester (also die Mutter mit ihm) die Bälle suchen gehen."

Das Überwuchern solcher Dauerspiele ist unter Umständen nicht ganz ungefährlich. Sie können durch die Überwertigkeit der leitenden Idee eine unerwünschte Einschränkung des kindlichen Interessenkreises und eine Stumpfheit gegen die Mannigfaltigkeit der sonst vorhandenen Anregungen herbeiführen; durch die ständige Wiederholung können sie ferner die illusionäre Vorstellung mit einem immer stärkeren Wirklichkeitsakzent versehen, so daß sich das Kind regelrecht in die Phantasiesituation einspinnt und die Distanz zwischen dieser und dem realen Leben verliert. Glücklicherweise sind beim normalen Kinde andere Eigenschaften: die Sprunghaftigkeit, der schnelle Wechsel der Interessen, das Aufgehen im Moment — gesunde Gegengewichte gegen solche überwertigen Vorstellungen, so daß sich die Dauerspiele und Dauerphantasien nach einiger Zeit gewöhnlich von selbst verlieren. Allerdings gibt es Kinder, bei denen man in dieser Hinsicht wachsam sein muß; hier kann oft ein fesselnder neuer Eindruck, ein neues Spielzeug, ein Wechsel des Milieus die nötige Ablenkung und Umstellung gewähren. Auch hartnäckigere Phantasmen kommen vor, die schon ins Psychopathische hineingehören und des Nervenarztes zur Behandlung bedürfen.

2. Das Fabulieren.

So wie das Kind gar zu gern erzählen hört, ist auch das Selber-Erzählen äußerst beliebt. Hier wie dort hat es zunächst

eine rein stoffliche Freude an der Fülle und dem Wechsel anschaulicher Vorstellungen, die es — hörend oder selbst sprechend — an sich vorüberziehen läßt. Dahinter tritt, in den ersten Jahren wenigstens, das Interesse an der Wahrheit oder Unwahrheit, ebenso wie das an dem logischen Zusammenhang noch durchaus zurück. Das Verständnis für die logischen Beziehungen wächst ja dann schon innerhalb der frühen Kindheit ziemlich bedeutend, dagegen bleibt das Objektivitätsinteresse an den Erzählungen noch sehr gering. Ob die Mutter an der Hand von Bildern über das wirkliche Leben fremder Völker, über Wüstenwanderungen, Polarreisen plaudert, oder ob sie das unmöglichste Märchen erzählt — die gespannte Aufmerksamkeit und der brennende Eifer, immer noch mehr zu hören, sind völlig dieselben.

Bei lebhaften Kindern tritt schon sehr frühe neben das rezeptive Verhalten das produktive: sie „fabulieren." Hierbei mögen die ersten Anregungen oft genug von den gehörten Märchen und Geschichtchen stammen; aber auch unabhängig davon lebt im Kinde ein zeitweilig geradezu fesselloser Drang, die Fülle der ihm aufsteigenden Vorstellungen sprachlich zu entladen; und diese Konfabulationen zeigen uns nun in paradigmatischer Schärfe alle oben besprochenen Eigenschaften der kindlichen Phantasieketten.

Man kann innerhalb der frühkindlichen Fabuliererzählungen mehrere Gruppen unterscheiden: erstens die fremdbezüglichen, welche nichts mit der Person des Erzählers zu tun haben; z. B. erfundene Märchen, Tiergeschichten, Puppengeschichten — zweitens die selbstbezüglichen (egozentrischen), bei denen über die eigene Vergangenheit oder Zukunft fabuliert wird.

Aus der ersten Gruppe bringen wir drei Beispiele (je eines von jedem unserer Kinder), bei denen ein unbemerktes Mitstenographieren gelang.

Eva 8;4½. Das Kind hatte oft das Rotkäppchenmärchen gehört; eines Tages erzählte sie es uns, dichtete aber absichtlich um und freute sich über unser Erstaunen. Charakteristisch für die Sprunghaftigkeit ist, daß nach kurzer Zeit nur noch die Namen „Wolf" und „Rotkäppchen" an das Märchen erinnern, und daß schließlich auch noch diese Reste schwinden und von ganz anderen Dingen die Rede ist.

„Es war 'mal kleines Mädchen, das hieß Rotkäppchen, und das hatte eine rote Mütze auf. Und die Großmutter, die war krank. Und der Wolf — na, wohin geht der Wolf hin? — Der ging zur Großmuttel, und da hatte die Großmuttel Angst. Da hat sie sich schnell angezogen, und da ist sie schnell zur Else gegangen. Und der Vater von der Großmuttel — — und die Großmuttel, als sie wieder gesund war, da is se auch in Wald gegangen mit

Rotkäppchen, und der Wolf ging auch in Garten mit. Und da sind se schnell weggerannt. Und der Wolf is auch mitgerannt, und da sind se zum Wasserturm gerannt und da sagte der Wolf: „ich kann auch so schnell rennen." Und der Vatel hatte auch Angst vorm Wolf. Und Rotköpfchen hat doch geweint, und Rotköpfchen hatte schon der Wolf in Finger blutig gebissen. Und das Miezchen von Rotkäppchen, das hat geweint. Und zu Miezchen ist der Wolf gegangen, da hat aber Miezchen geschreit; is er schnell in'n Wald gelaufen, da hat das Miezchen gar nicht mehr geweint. (Kleine Pause. Mutter fragt: Ist's fertig? Aber Eva unterliegt dieser Suggestion nicht, sondern antwortet:) *Nein, noch nicht. Der Wasserturm konnte auch schon nach Berlin laufen. Jetzt ist's fertig. Kommt das Miezchen an von der kleinen Thea, das Miezchen, das soll schon getragen werden.* (Mutter: wer ist denn das Miezchen?) *Ein kleines Mädel. Wir haben mal beim Bau vom Baumeister* (d. h. Maurer) *ein Miezchen gesehen, aber ein richtiges, ein Tiermiezchen. Das von der Thea, das war ein Mädelmiezchen."* —

Noch viel krauser waren die Konfabulationen, die Hilde um 3;9 produzierte. Einige Wochen lang war eine wahre Fabuliermanie über das Kind gekommen (die dann später ganz abebbte). Namentlich in den Morgenstunden gab sie dann unendlich lange Erzählungen zum besten; sie verlangte nicht, daß man auf den Inhalt einging, antwortete oder fragte; nur anwesend sein mußte jemand, damit sie das Gefühl einer Resonanz hatte.

Aus einer solchen Erzählung kann hier wegen Raummangels nur ein kleiner Auszug gegeben werden. Die Geschichte hatte zwar keine determinierende Tendenz, aber doch wenigstens ein Einstellungsmotiv, den Hühnerhof; und so wurde denn alles, was dem Kind sonst durch den Kopf ging, auf Hühner bezogen. Im übrigen freilich herrscht das Chaos; beliebige assoziative Verknüpfungen, ein zufällig auf einen Gegenstand im Zimmer fallender Blick, eine Berührung mit einem Objekt usw. bestimmen den Fortgang. Oft werden Sätze begonnen, deren Ende sie selber noch nicht ahnt. Es ist, als dürfe der Wortschwall um keinen Preis unterbrochen werden; und um nur keine Lücke entstehen zu lassen, müssen irgendwelche Füllsel herhalten, die dann wieder zu Anknüpfungspunkten für neue Assoziationen werden. Mit dem motorischen Drang der Sprachorgane ist stets ein solcher des ganzen Körpers verbunden; H. hüpft und rennt hin und her, wirft sich aufs Sofa, um gleich wieder aufzustehen, und ißt ein Ei ganz ohne das gewohnte Interesse, ungeduldig, nur ihre Erzählung fortsetzen zu können. Nun einige Bruchstücke mit Erläuterung.

„Und da machen sie die Hühnertür zu und da legen sich de Hühner allein hin, und da machen se de Augen zu und schlafen fest. Aber sieh mal, ich habe gesehen, daß se heute nich Gras essen, ich habe doch gesehn, daß se Heu essen. (Mutter sagt: das abgeschnittne, trockne Gras ist doch Heu). *Aber sieh mal, das war doch dran, das haben doch die Hühner abgefressen.*

Aber sieh mal an, da kam ein großer Stuhl (sie war gerade an einen Stuhl gerannt), *und da haben sich die Hühner raufgesetzt.* (Mutter: Ach) *Na ja, da haben se auch so ein Geburtstagsbuch gekriegt.* — — — — — — — — — *Sieh mal den Ofen von den Hühnern; den haben die Hühnlein angebrannt. Da holen auch von der Küche Holz raus und Kohlen und auch*

ein Kästlein, wo da de Lichter drin sind (Umschreibung für das noch nicht gebrauchte Wort Streichholzschachtel). *Da steckt auch Licht an der Hahn. Der Hahnvater und die Hahnmutter, was wollen denn die heute?* (Sie wußte augenscheinlich noch nicht, was sie mit ihnen anfangen sollte.) *Die gehen heute zu Tisch und essen Suppe.* — — — — — — — — — — — — — — — *Und da is ein Waschtisch, da haben sich alle Hühner sauber gewaschen, da haben sie das kleine Hühnerbrüderchen auf die Wickelkommode gelegt und wieder trocken gemacht.*

Da kam auch so ein hübsches neues Buch, soviel Bilder! Da waren so viel Hexen drin, so schwarz waren die! Aber sieh mal, die haben keine langen Nasen, de haben schon wieder de Nase klein gemacht; da haben se sich sauber gewaschen. Sieh mal eine Hühnerhexe." —

Günter **5**;6. Aus einem schon sehr viel höheren Entwicklungsstadium des Fabulierens stammen die Erzählungen unseres Sohnes, welche er der Mutter, wenn er abends gemütlich im Bett lag, vorzuplaudern pflegte. Wir geben als Beispiel eine Feuerwehrgeschichte. Es war während der Sommerreise in Binz; er hatte tags zuvor einer Übung der dortigen Feuerwehrleute an einem Turm mit großem Interesse zugeschaut. Der Anfang, der nicht mitgeschrieben werden konnte, lautete ungefähr: Die Feuerwehrleute sind auf einen Turm geklettert. — Und nun geht es wörtlich weiter:

„und da sind se auf einen Rosenbaum gefallen, da waren keine Stacheln dran und da haben sie sich doch gepiekt. Da haben sie sich (Rosen) *abgepflückt und sind nach Hause gegangen zu seiner Frau. Da stand die Feuerwehr, und da hat der Feuerwehr*(-Mann) *einen Kranz gemacht für seiner Frau mit hellen Rosen und dunkeln; die hat er seiner Frau gebracht und die schlaf* (statt schlief). *Da hat der Feuermann aufgesetzt leise, daß sie nicht aufwachte. Dann haben se de große Leiter von sich genommen und sind so raufgeklettert; da sagte der Mensch: „Das is ja leicht bei andern Häusern, da müßt ihr euch anders üben; wenn ein Haus verbrennt, dann könnt ihr nicht so; dann wollt ihr euch die Leiter holen und ihr verläuft euch den Weg" — haben die Feuerwehr gesagt und haben sich nicht verlaufen. Da haben sie sich schnell die große Leiter vom Kletterhaus geholt und sind so raufgeklettert. Da haben se gleich den Schornstein von dem schönen Haus gelöscht und haben de Leiter wieder zu Haus gebracht. Da waren se müde, und da haben se sich ausgezogen und sich ins Bett gelegt und haben geschlafen. — Dann kamen Räuber und haben leise eine Lampe an de Decke gemacht und angesteckt und dann wieder dunkel gemacht und gar nicht gestohlen."*

Man bemerkt, wie auch hier noch immer die Sprunghaftigkeit der Phantasie obwaltet; die Geschichte besteht aus vier oder fünf Phasen, die entweder nur durch das Einstellungsmotiv „Feuerwehr" zusammengehalten werden, oder sogar wie der Schluß, lediglich durch ein „dann" mit dem Vorhergehenden in Konnex gebracht sind. Aber innerhalb jeder Phase wenigstens erkennt man doch schon deutlich die Wirkung einer determinierenden Tendenz, so bei dem Rosenkranz- und bei dem Schornsteinlösch-Motiv.

Ferner zeigt der Knabe auch schon die bewußte Absicht, seiner Geschichte das Gepräge eines Märchens zu geben. Dazu benützt er als verblüffend einfaches Mittel den paradoxen Widerspruch. Die Feuerwehrleute fallen auf einen Rosenstrauch, der keine Stacheln hat,

und — pieken sich doch! Räuber machen sich extra eine Lampe an und — stehlen doch gar nicht! Auf diese Weise sucht das Kind das Unerwartete, Wunderbare, das es beim Märchenanhören selbst empfunden hat, in seine eigene Erzählung zu mischen[1].

Eine andere Färbung zeigen die „egozentrischen" Konfabulationen, in welche das Kind seine eigene Person hineinspielen läßt. Dadurch verliert nämlich der Inhalt seine Zeitlosigkeit; er wird auf die Lebenszeit des Kindes in Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft bezogen.

Um mit letzterer zu beginnen, so ist das phantastische Ausmalen künftiger Freuden ja jedem Kinde eigen. Wieviel Erzählungen fangen an: *„Wenn ich gross gewachsen sein werde,"* oder *„Wenn ich eine Mama sein werde."* Aber die eigentliche Zeit dieser Zukunftsluftschlösser ist doch eine höhere Altersstufe, als sie uns hier beschäftigt. Das kleine Kind lebt noch zu sehr in der Gegenwart; es malt sich wohl diese oder jene Einzelheit aus, die es ausführen will, wenn es groß sein würde; aber von einem umfassenderen Zusammenfabulieren dieser Zukunft ist noch nicht die Rede.

Nach unseren Beobachtungen tauchen im 5. bis 6. Jahre die ersten derartigen Phantasieketten auf; sie beziehen sich aber noch auf eine nahe Zukunft. Insbesondere geben bevorstehende Feste hierzu Anlaß; so ist in den Wochen vor Weihnachten nicht nur eine lebhafte Vorfreude da, sondern wohl auch eine phantasiemäßige Vorwegnahme der zu erwartenden Köstlichkeiten — daher denn zuweilen das wirkliche Fest gewisse Enttäuschungen bringen kann.

Als Günter 4;9 alt war, wurde der Geburtstag der Schwester gefeiert; und von da an spukte sein eigener Geburtstag in seinem Köpfchen vor: „Fast täglich wiederholte er — mit einigen Varianten — das zusammengestellte Programm, das ganz überwiegend kulinarischer Natur war, aber doch auch einige idealere Freuden enthielt. Einmal begann es: *Bitte zum Geburtstag Kakaobohnen, weißt du; schon zum Frühstück die Bretzel. Zu Mittag, da wollt ich doch Schneesuppe, Rotkohl und ..... also Mohrrüben. Zu meinen Geburtstag will ich kriegen Goldlack und Vergißmeinnicht auf den Tisch — und Hühnchen* usw."

Höher steht eine Zukunftsphantasie, welche seine Schwester, als sie ein Jahr älter war (5;9), entwickelte: Die Mutter solle ihr etwas zu arbeiten geben, dadurch wolle sie sich Geld verdienen. Das Geld wolle sie dem Wirt des Hauses geben, der solle dafür noch eine richtige große Stube an unsere Wohnung anbauen, und das solle nun für sie eine Puppenstube sein. Auch wie die Möbel in dieser neuen Stube stehen, wie die Bilder hängen sollten, hatte sie sich schon ausgedacht.

[1] Einige weitere Beispiele solcher Fabuliererzählungen kleiner Kinder finden sich bei Groos (3. Aufl., S. 159).

Die Illusion ist bei diesen Zukunftsphantasien vermutlich eine vollkommene; das Kind ist, wenigstens im Moment, überzeugt, daß alles so werden kann und werden wird, wie es ihm gerade durch den Kopf geht; die Unterscheidung des Möglichen und Unmöglichen, des Wahrscheinlichen und Unwahrscheinlichen ist bei ihm ja noch sehr wenig ausgebildet. So war Hilde ernstlich enttäuscht, als ihr die Mutter erklären mußte, daß der Verwirklichung ihres auf Selbstverdienst gegründeten Stubenplanes nicht unbeträchtliche Schwierigkeiten entgegenständen.

Werden die Konfabulationen auf die Gegenwart des Kindes bezogen, so haben wir es mit dem eigentlichen Spiel zu tun. (Vgl. die nächsten Kapitel).

Dagegen bedürfen die auf die Vergangenheit bezogenen Phantasieerzählungen noch einer Erörterung. Sie wirken nämlich ihrer äußeren Form nach wie Aussagen über tatsächlich Erlebtes; und da sie einen unwirklichen Inhalt haben, so können sie von dem Beobachter leicht entweder für Erinnerungstäuschungen oder aber gar für Lügen gehalten werden. Tatsächlich sind sie weder das eine noch das andere, sondern, eine besondere Form der falschen Aussage („phantastische Aussagefälschungen")[1].

Das unterscheidende Merkmal ist der spielerische Charakter des Aussagens mit all den Eigenschaften des Spiels, insbesondere jenem schwebenden oder deutlich vorhandenen Illusionsbewußtsein. Bei den Erinnerungstäuschungen versucht das Kind, so gut es kann, wenn auch ohne Erfolg, die erlebte Wirklichkeit zu rekonstruieren; bei der Lüge wird die Wirklichkeit absichtlich verfälscht in der Hoffnung, daß dadurch Vorteile erreicht oder Nachteile ferngehalten werden. In beiden Fällen also liegen Ernsthandlungen vor. Die phantastische Aussage dagegen ist ein Spiel wie jedes andere, nur daß hier das Kind seine illusionäre Spielrolle nicht als gegenwärtig, sondern als vergangen erlebt. Es besteht kein prinzipieller Unterschied dazwischen, ob das Kind, gegenwärtiges „Einkaufen" fingierend, im Zimmer umherläuft, an einer Tür stehen bleibt, als sei es beim Kaufmann, Butter und Eier verlangt und „danke schön" sagt usf. — oder ob es mit Auslassung der Handlung ähnliche fingierte Geschehnisse in die Vergangenheit verlegt und nun sagt: *Das hab ich gekauft.*

[1] Ausführlicheres über diese im Kapitel IX der Monographie II von C. und W. Stern, aus der manches wörtlich übernommen ist.

So weit die bisherigen Beobachtungen einen Schluß zulassen, scheint dies phantastische Aussagespiel besonders im 4. Lebensjahr zu blühen.

„Eva (**3**;5) war bei der Mutter in der Küche; und als diese ihr etwas erzählen wollte, kam sie ihr zuvor: *Soll ich dir etwas erzählen von einem kleinen Baby? — Das kleine Baby hat sich ein Loch gepikt, mit ein Regenschirm hat sie sich ein Loch gepikt. Wenn sie aufgespannt hat, da hat sie sich gleich in Kopf gepikt. Da habe ich schnell rausgegangen und habe ein Heftpflaster geholt. Der Vater hat mir ein großes Heftpflaster gegeben und ich habe es durchgerissen* (erklärend hinzufügend: *ich heiß doch Mutter*) — *und geleckt und dann auf'n Kopf geklebt; und wenn es abgegangen ist, dann hab' ich ein neues raufgeklebt. Da hat aber das Baby geweint.*"

Diese Konfabulation zeichnet sich durch den logischen Zusammenhang aus; hier ist nichts von den sonst üblichen Phantasiesprüngen zu bemerken.

Von Hilde wird aus dem gleichen Alter (**3**;5) berichtet: „Schon lange liebte es H., Geschichten als selbsterlebte zu erzählen, die oft in irgendwelchem Hörensagen wurzeln, aber in ihrer Phantasie sehr umgestaltet und bunt ausgeschmückt werden. Natürlich liegt es uns gänzlich fern, hier störend in ihr Schaffen einzugreifen. So erzählte H. der Mutter auf einem Spaziergang in Schreiberhau etwa folgendes: *„Ich bin mit der Puppe auf die neue schle'sche Baude gegangen, da waren Katzen oben, eine große Katze und kleine Katzen, die große Katze war schwarz und die kleinen Katzen waren weiß . . .* usw." — Durch das Hinzufügen *„mit der Puppe"* kennzeichnet Hilde bewußt das Illusionäre ihrer Erzählung, nicht nur in diesem Falle, sondern in vielen anderen Fällen. Zuweilen schiebt sie sogar manche kleine Sünden auf die Puppe, so, als sie ermahnt wird, im Garten nicht Blätter abzureißen: *Puppe hat die Blätter abderissen, kriegste Haue.* Derartige Schuldabwälzungen fanden niemals auf wirkliche Personen statt — ein Zeichen, wie rein spielmäßig solche Aussagen sind.

In diesen Beispielen steht das Kind völlig über der Illusion. Nun gibt es aber bei den Aussagespielen ebenso wie bei anderen Spielen jenes Verlangen, wenigstens zeitweilig ganz in der Illusion aufzugehen, den Schein der Ernsthaftigkeit zu wahren. Daraus kann sich ein Widerstand gegen Richtigstellungen ergeben, der schon große Ähnlichkeit mit der eigentlichen Lüge hat, ohne doch eine solche zu sein.

Eva **3**;5. „Wir sprachen von Hildes Nähkasten, und Eva sagte spielerisch: *ich habe auch einen Nähkasten, von Großmuttel geschenkt.* Hilde und Günter taten sehr erstaunt, und ich erklärte: „Ach die Eva macht ja nur Spaß". Darauf Eva: *Nein, ich habe wirklich einen von der Großmutter geschenkt bekommen* — worauf der Bruder entrüstet sagte: *Das ist ja Lüge, Eva!* Mit Rücksicht auf die größeren Geschwister, die schon rigoros zwischen Wahrheit und Lüge unterscheiden, konnte ich die Phantasieaussage nicht auf sich beruhen lassen; ich forderte Eva auf, den Nähkasten zu holen. Nun wurde sie sehr mißmutig und kämpfte mit den Tränen; aber es dauerte doch noch lange, ehe sie sich entschloß,

auf unsere wiederholte Frage, ob sie wirklich einen Nähkasten bekommen habe, *nein* zu sagen." — Vielleicht werden manche diesen Tatbestand schon unter Lüge rubrizieren; aber der bloße niedergeschriebene Wortlaut genügt noch nicht zur Urteilsbildung über einen Vorgang, für dessen Deutung nur das Miterleben der Gesamtsituation in ihrer Entwicklung und die Beobachtung aller Begleiterscheinungen (Ausdruck, Mimik usw.) bestimmend sein können.

In jenen frühen Jahren, in denen Ernst und Schein dem Kinde fortwährend durcheinander gehen, ist es ganz unbedenklich, wenn es dieses Spiel mit der Wirklichkeit auch in seine eigene Vergangenheit hineinprojiziert. In späteren Jahren muß man natürlich vom Kinde die Unterscheidung verlangen, in welchen Situationen es mit seinen Erzählungen phantastisch spielen darf, und in welchen es die Wirklichkeit reproduzieren soll.

3. Die Traumphantasie.

Wenn es schon schwer ist, über die eigenen Träume Genaues auszusagen, so steigt die Schwierigkeit ins Ungemessene bei Untersuchungen über das Traumleben anderer Menschen, und zumal solcher, die, wie kleine Kinder, einer Selbstanalyse kaum oder gar nicht fähig sind. Denn es ist ja bezeichnend für den Traum, daß er während seines Ablaufes gewöhnlich gar keine äußeren Symptome hat, aus denen man seine Existenz und seinen Inhalt erschließen könnte, daß aber die nachträgliche Erinnerung an ihn von einer überraschenden Flüchtigkeit ist; und da bei dem Kind, wie wir gesehen haben, die Erinnerungsfähigkeit überhaupt sehr viel geringer ist als beim Erwachsenen, so ist es verständlich, daß seine Traumreminiszenzen nur sehr dürftig fließen.

Wir sind also angewiesen auf außergewöhnliche Beobachtungen: einerseits auf die gelegentlich vorkommenden motorischen Äußerungen während des Schlafes (Aufschreien, Weinen, Nachtwandeln), andererseits auf jene vereinzelten Traumerinnerungen des Kindes, die spontan auftreten. Auch diese spontanen Aussagen sind nur mit Vorsicht zu benutzen, da hier leicht Verwechslungen von Träumen und Wachvorstellungen, oder auch regelrechte Konfabulationen vorliegen können; doch wird immerhin der geschulte Beobachter über die Echtheit der Angaben bald ein Urteil gewinnen. Diese sind besonders dann glaubwürdig, wenn sie mit den zuerst genannten Symptomen verbunden auftreten (z. B. Angsttraum mit Aufschrei, folgendem Erwachen und sofortigem Äußern der furchterregenden Traumvorstellung). Ganz unbrauchbar sind dagegen

provozierte Traumerinnerungen. Fragt man erst das Kind am Morgen: „Nun, was hast du Schönes geträumt?", so bietet seine Suggestibilität verbunden mit seiner schlechten Erinnerungsfähigkeit den denkbar günstigsten Boden für die ärgste Aussagefälschung[1].

Die Anfänge des Träumens gehen möglicherweise bis in das erste Lebensjahr zurück; denn schon der schlafende Säugling zeigt zuweilen Reaktionen, wie Aufschreien, plötzliche Saugbewegungen usw., die auf eine wenn auch noch so undeutliche Traumvorstellung schließen lassen. Bezüglich der Häufigkeit des kindlichen Träumens sind nur Vermutungen möglich. Man nimmt wohl mit Recht an, daß Träume nur die leichteren Grade des Schlafes begleiten, während der ganz tiefe Schlaf ein Zustand völliger Bewußtlosigkeit ist. Nun ist die Schlaftiefe in der frühen Kindheit normalerweise eine sehr bedeutende; eingeschlafene Kinder werden durch die stärksten Geräusche, Erschütterungen usw. nicht geweckt, ja reagieren auf sie zuweilen nicht einmal durch eine Zuckung; es ist daher unwahrscheinlich, daß in diesen Schlafperioden Träume vorhanden sind. Vermutlich werden nur die Zeiten leichteren Schlafes — zu Beginn der Ruhe und kurz vor dem Erwachen, ferner der unruhige Schlaf in Krankheitsfällen — von lebhaften Traumphantasien begleitet sein. Dafür spricht auch, daß Kinder, die erst einmal motorische Symptome des Träumens zeigen, relativ leicht erweckbar sind, also nicht mehr ganz tief geschlafen haben können.

Beginnen wir mit einigen jener Angstträume, die noch den direktesten Einblick in das kindliche Traumleben gewähren. Die Ursache des plötzlichen Angstzustandes ist meist nicht auffindbar; vermutlich werden wohl momentane Verdauungsbeschwerden, starke Füllung der Blase, Störung der Blutzirkulation und ähnliches den Anstoß geben. Aber die Traumvorstellungen, die dann mit dieser Angstnuance auftreten, haben gewöhnlich irgendeinen Zusammenhang mit Erlebnissen des Tages.

Um 2;9 hatte Günther mehrfach solche Angstträume. Einmal rief er weinend aus dem Schlaf, daß jemand ihm seine Bausteine umgerissen habe, ein anderes Mal, daß ein Bär käme und ihn in die Hand bisse. Im zweiten Fall wurde Licht gemacht, der Knabe ermuntert und davon

[1] Demnach ist das Traummaterial von kleinen Kindern, das die Psychoanalytiker für ihre Deutungszwecke benutzen, wissenschaftlich wertlos, da es fast nie ohne Befragung des Kindes gewonnen wird.

überzeugt, daß kein Bär vorhanden und daß seine Hand heil sei. Vielleicht hat hier die Rotkäppchenerzählung mit dem beißenden Wolf gespukt. — Ebenso wurde Scupins Sohn 3;0 durch eine fiktive „Spinne", die seine Umgebung öfter als Schreckmittel benutzt hatte, in seinen Träumen beunruhigt. Er schrie nachts plötzlich auf und verlangte in das Bett der Mutter, weil eine Spinne ihn beißen wolle; auch als er nun wach geworden war, glaubte er immer noch, die Spinne sei in seinem Bett, und er kauerte sich ängstlich in eine Ecke desselben. Nur mit Mühe gelang es, ihn zum Niederlegen zu bewegen.

Daß derartige Angstphantasien bei fiebrigen Erkrankungen besonders heftig sind, ist ja allbekannt. Aber auch äußere schlafstörende Umstände, die gar nichts mit dem Befinden des Kindes zu tun haben, können auf seine Traumphantasie im Sinne der Angsterregung einwirken, wofür wir ein sehr deutliches Beispiel von Hilde besitzen.

Hilde 4;9. In der Nacht, in der das Schwesterchen geboren wurde, war im Hause große Unruhe. Hilde wurde in ihrem Bettchen in ein entferntes Zimmer geschoben, erwachte hierbei und schlief die nächsten Stunden nicht mehr fest ein. Geräusche, fremde Stimmen usw. drangen verworren an ihr Ohr. Sie fuhr mehrmals schreckhaft auf und rief nach dem Vater: *Es kommen immer so häßliche Kinder und Frauen, so schwarz, und die gehen dann wieder auseinander; so häßlich! Und wenn ich die Augen zumache, dann sehe ich sie auch.* Es wurde Licht gemacht, was sie einigermaßen beruhigte; aber erst als der Vater endgültig bei ihr bleiben konnte, schlief sie fest ein. Hier handelt es sich augenscheinlich um eine Art Halbtraum; es war ein Mittelzustand zwischen Wachen und Schlafen. Die Phantasiegebilde waren intensiv genug, um sie zu ängstigen, aber ihr Bewußtsein wach genug, um immer gleich wieder die Unwirklichkeit der Visionen zu erkennen.

Die Angstträume haben, wie wir sehen, eine starke Tendenz zu motorischen Äußerungen; aber es gibt auch motorische Folgen bei Träumen, denen jeder Angstcharakter fehlt. Hierher gehören viele Fälle des Nachtwandelns, deren einen wir einmal bei Günther erlebten.

Günther 3;8. „Mitten in der Nacht rief Hilde, daß Günther zu ihr ins Bett gekommen sei. Es wurde Licht gemacht, und richtig, der Knabe hatte im Stockdunkeln den Weg zu dem ziemlich entfernten Bett der Schwester gefunden und motivierte diese Exkursion mit den Worten: *Hilde hat doch gesagt, ich solle ihr die Krümel aus dem Bett rausmachen.* Vermutlich hatte der Knabe nicht nur, während er diese Worte träumte, sondern auch noch dann geschlafen, als er seine Wanderung unternahm."

Wir gehen zu jenen Träumen über, von denen wir lediglich aus der nachträglichen Erzählung der Träumer etwas wissen; zu derartigen Berichten scheinen die Kinder kaum vor dem 5. Lebensjahr fähig zu sein[1].

[1] Eine Ausnahme bildet eine kurze Traumerzählung, die Cramaussel (S. 62) von einem 3;9 alten Kinde berichtet.

Hilde 4;9½. „Einige Wochen nach der Geburt des Schwesterchens Eva erzählte das Kind morgens früh beim Anziehen folgenden Traum: *Heut hab ich von allen Menschen geträumt: Wie die Eva ähä macht, und wie die Eva so nieklich ist, und wie der Günther schreit, und wie er mir alles wegnehmen will, und wie die Mutter noch krank war, und daß ich die Mutter lieb habe, und daß ich den Vater lieb habe, und daß ich mit Fräulein W.* (Wärterin) *spazieren gehe.* Es ist also keine hochfliegende Phantastik, sondern die einfache Wiederholung ihrer Alltagstätigkeiten und -Interessen in dem Traum zu finden."

Phantasievoller klingt der folgende Bericht Günthers 5;0; aber die Mutter, die ihn entgegennahm, war im Zweifel, ob es sich um einen wirklichen Traum oder eine Konfabulation handele: *Ich habe so was Niekliches geträumt; es sind lauter kleine Jungen gekommen, die hatten Soldatenkittel an, und dann stand da Farrenkraut, und das war für die lauter kleine Tannenbäume.*

Das Übergehen des echten Traumberichts in Konfabulation konnten Scupins in einem Falle sehr deutlich beobachten; dieses Beispiel ist zugleich wegen der großen Ausführlichkeit der Traumerzählung interessant:

5;5. Bubi beschrieb eines morgens einen Diebestraum, durch den er in der Nacht aufgeschreckt worden war, „sehr ernsthaft und wie in der Erinnerung nachforschend: *Ich war mit der Klara allein, und du warst weg — da gang ich die Treppe runter, und unten am Garten stante ein Wärter, — da bin ich hingekullert, da sagt er: Nich hinkullern! Da stante ich halt wieder auf und bin wieder raufgegangen — aber vorher, wie* (= ehe) *das war, da war die Lampe im Wohnzimmer angezündet, aber jetzt war's ganz finster — bloß im Herrnzimmer waren die ganzen Lampen angezündet, die der Papa hat, — und dorch die Türe sahe ich, wie die Diebe stehlten, — da gang ich in die Küche zur Klara, und die Diebe stehlten immer weiter.* Aus der Erzählung des Traumes, der ganzen Art und Weise des Vortrags ging mit größter Wahrscheinlichkeit hervor, daß es sich hier um einen echten wirklichen Traum handelte. Ganz anders dagegen verhielt sich das Kind, als wir nun wissen wollten, was weiter mit den Dieben geschehen sei. Nicht mehr nachdenklich grübelnd, nicht mehr ruckweise, sondern in fröhlichem Draufloserfinden plauderte Bubi jetzt: „*Und da bin ich auf die Straße gegangen und hab' den Schutzmann geholt, der hat alle Türen zugeschlossen und da waren die Diebe eingesperrt, und dann sind sie ins Gefängnis eingesperrt worden, und dort läuft 'ne Maus, und jetz is die Geschichte aus!*" Dieser zweite Teil der Traumerzählung war ganz offensichtlich zum Traume hinzuerfunden." (II, S. 185.)

Kapitel XVIII.

Die Faktoren der Spieltätigkeit.

1. Die instinktiven Grundlagen des Spielens.

Das Hauptgebiet, auf dem sich die kindliche Phantasie äußert, ist das Spiel, und so mußten die vorigen Kapitel schon vielfach dies Thema streifen. Aber das Spiel verlangt noch

ganz andere Betrachtungsweisen, wenn wir seiner zentralen Stellung im frühen kindlichen Seelenleben gerecht werden wollen; nicht nur der beim Spielen vorhandene Bewußtseinszustand (der uns bisher allein beschäftigte), sondern die Tätigkeit des Spielens selbst, ihre Bedeutung für die Gesamtentwicklung des Individuums, ihr Ursprung aus den Tiefen des Instinkts und aus den Breiten der Umgebungseinflüsse — all dies verdient eine eigene Behandlung.

Hier betreten wir ein bereits viel bearbeitetes Gebiet. Seit Rousseau im Émile das spielende Erfassen der Welt und des Lebens zu einem pädagogischen Ideal stempelte, und seit Schiller den Spieltrieb als die spezifisch menschliche Gabe gefeiert hat — „der Mensch ist nur dann ganz Mensch, wenn er spielt" — seitdem ist das Thema nicht mehr zur Ruhe gekommen, und es hat endlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer Reihe mehr oder minder ausgeführter Spieltheorien: von Spencer, Lazarus, Stanley Hall, Carr und vor allem Groos geführt. Auf die fundamentalen Groos'schen Werke muß jeder verwiesen werden, der sich näher mit dem Spielproblem beschäftigen will; seine Theorie des Spiels ist nicht nur die am meisten durchgebildete, sondern zugleich die weitaus befriedigendste, und auch unsere folgenden Ausführungen verdanken jenen Werken tiefgehende Anregungen.

Am besten gehen wir von einer scheinbaren Paradoxie aus, um die hier vorliegende Problemstellung zu verstehen.

Was ist „Spiel"? Freie, selbstzweckliche Tätigkeit — so muß man wohl definieren, wenn man den beim Spielen vorhandenen Bewußtseinszustand charakterisieren will. Selbstzwecklich ist die Tätigkeit, d. h. ganz in sich selbst befriedigt, nicht auf die Erreichung eines außerhalb ihrer selbst liegenden Zieles gerichtet — im Gegensatz zur „Arbeit", die stets nur Mittel für einen anderen Zweck ist. Nur dasjenige Wesen kann spielen, dessen Bewußtsein nicht ganz gebeugt ist unter das „Joch der Notdurft", unter den Ernst des Daseinskampfes. Der Zweck des Spiels ist im Bewußtsein des Spielenden erreicht und erschöpft, wenn das Spiel erledigt ist. Sobald irgendein anderer Zweck bewußt mit dem Spiel verbunden ist — wie das Geldverdienen bei Karten- oder Roulettespielen, der „Rekord" bei Wettspielen — hört die Tätigkeit auf, reines Spiel zu sein.

Fehlen aber fremde Zwecke dem Spiel, so fehlt auch fremder Zwang; das Spiel ist nicht eine Tätigkeit, die gefordert und

auferlegt wird, sondern die aus dem innersten Betätigungsbedürfnis des Individuums spontan hervorquillt und auch seinem Inhalt, seiner Form, seiner Dauer nach von dem spielenden Individuum selbst bestimmt wird. Erzwungene Spiele sind keine Spiele mehr. Sogar die „Spielregel", die ja eine gewisse Bindung darstellt, widerspricht dem nicht; denn das Anerkennen dieser Spielregel, das Sich-Stellen unter ihre Vorschriften ist eine freie Tat dessen, der sich an einem Spiele beteiligt.

Nun zeigt sich aber, daß die eben gegebene Definition des Bewußtseinszustandes beim Spielen nicht die des Spielens selbst sein kann. Denn sie spricht von Selbstzwecklichkeit, und doch wohnen dem Spiel des Kindes Zwecke inne, die weit über den Augenblick der jeweiligen Spieltätigkeit hinausgehen, ja die das Spiel zu einem grundlegenden Mittel im Dienst ganz allgemeiner Lebensaufgaben machen; die Definition spricht von Spontaneität und Freiheit, und doch beruht das Spiel auf einem tiefgegründeten Zwang der menschlichen Natur, der es fast in eine Reihe mit den Zwangsfunktionen der Instinkte bringt.

Die Paradoxie löst sich dadurch, daß das Spiel im ersten Falle als Bewußtseinsphänomen, im zweiten Falle aber als Lebensfunktion unabhängig von seiner Bewußtseinsrepräsentation aufgefaßt wird. Man erkennt nun, daß die Bewußtseinsoberfläche durchaus nicht immer die wahren Triebfedern und Zusammenhänge des menschlichen Daseins durchschauen läßt. Denn für die biologische oder besser teleologische Betrachtung ist das Spiel ein unentbehrliches Glied im Zwecksystem der Persönlichkeit. Hier lautet seine Definition: Spiel ist die instinktive Selbstausbildung keimender Anlagen, die unbewußte Vorübung künftiger Ernstfunktionen[1].

Das neugeborene Lebewesen, sei es Mensch oder Tier, bringt eine Reihe von Funktionen schon fertig mit zur Welt, während andere sich erst im Laufe des individuellen Lebens mehr oder minder langsam ausbilden. Das Tier ist, wie wir schon früher sahen, hierin zunächst besser gestellt als der Mensch, da bei ihm der Schatz dieser erblich überkommenen Leistungen viel größer ist; der Mensch „kann" in den ersten Jahren vieles noch nicht, was er später können muß. Freilich,

[1] Die „Vorübungs"theorie ist im wesentlichen von Karl Groos ausgebildet worden.

dieser Nachteil des Menschen ist nur ein scheinbarer; seine so mannigfaltigen und verwickelten Lebensaufgaben können ja eben deswegen nicht durch starre, angeborene Mechanismen geleistet werden, weil sie in ständiger Wechselwirkung mit den fortschreitenden Lebensbedingungen der Umwelt selber fortschreiten müssen. Dieses Fortschrittsprinzip des menschlichen Geisteslebens bedingt also, daß das konservative Prinzip der fertigen Angeborenheit zurücktreten muß; gewiß: der Mensch muß erst noch sehr viel lernen, aber er vermag dafür auch vieles zu lernen, was seine Vorfahren nicht gekonnt haben, während das Tier sich in den gebahnten Geleisen seiner überkommenen Gattungsfähigkeiten bewegen muß.

Derjenige Lebensabschnitt, der dazu bestimmt ist, die noch erst im Vorbereitungsstadium befindlichen Fähigkeiten langsam zur Reife zu bringen und sie den Umweltbedingungen entsprechend zu gestalten und zu üben, heißt die Jugendzeit. Sie währt beim Menschen verhältnismäßig sehr viel länger als bei irgendeinem Tier; umfaßt sie doch nicht weniger als ein Drittel der durchschnittlichen Gesamtlebenszeit des Menschen.

In diesem Vorbereitungsprozeß kommt nun dem Spiel eine ganz besondere Bedeutung zu; darum spielt auch das Menschenkind intensiver und länger als das Tierjunge. Das Spiel stellt nämlich die innigste Durchdringung dar von jenen inneren Anlagen, die vorgeübt, und von jenen Umwelteindrücken, die ergriffen und bewältigt werden sollen. Betrachten wir zuerst den Anteil der inneren, dann den der äußeren Bedingungen.

Die verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen werden zu sehr verschiedenen Zeiten „fällig", d. h. lebensnotwendig. Nun zeigt es sich aber, daß sich die inneren Dispositionen, die zu jenen Fertigkeiten führen, in ihrem psychischen Erwachen durchaus nicht nach dem eigentlichen Fälligkeitstermin richten, sondern schon viel früher melden. Diese Verfrühung scheint ein allgemeines Gesetz zu sein; keine seelische Funktion ist von ihr ausgeschlossen. Mit instinktiver Selbstverständlichkeit stellen sich da plötzlich Betätigungsrichtungen ein, die für das gegenwärtige Leben des Menschen noch gar nicht bestimmt sind, aber durch ihre oft geradezu elementare Wucht verraten, welchem unbewußten Ziel der Mensch zustrebt. Das sind die Spieltätigkeiten. Im Zappeln und Lallen des Säuglings äußern sich bereits spielend die erst ein Jahr später fällig werdenden Lauf- und Sprech-

instinkte; im Kampfspiel der Knaben, im Puppenspiel der Mädchen melden sich die erst Jahrzehnte später fällig werdenden Kampf- und Pflegeinstinkte der Erwachsenen usw. Jede Spieltendenz ist die Morgendämmerung eines Ernstinstinktes.

Wegen der Allgemeinheit dieser verfrühten Instinktbetätigungen haben wir ein Recht, in ihr selber wiederum eine einheitliche innerste Disposition des Menschen zu sehen, also von einem „Spieltrieb" (Schiller) oder „Spielinstinkt" zu sprechen. Ebenso wie bei den anderen Instinkten wird auch hier das Individuum von einem unwiderstehlichen Drang überfallen, dem es sich hingibt, ohne nach dem Warum und Wozu zu fragen.

Hilde 4;2. „So wie der Dichter im Stadium der Inspiration von sich sagt: „Es dichtet in mir", so könnte Hilde von sich sagen: „Es spielt in mir". Das Spiel ist wie eine höhere Macht, die das Kind in ihren Fesseln hält. Zuweilen, wenn ich H. von einem Spiel zu einer ihr sonst sehr willkommenen Beschäftigung, z. B. zum Blumenbegießen, holen will, gibt sie die Antwort: *Nein, ich muß jetzt spielen*; und das klingt nicht etwa launenhaft abwehrend, sondern wie wenn das Kind sich eben einem unwiderstehlichen Impuls zu fügen habe."

Man könnte glauben, daß ein verfrühtes Auftreten gewisser Tätigkeiten nicht nur nicht zweckmäßig, sondern geradezu zweckwidrig sei. Allein Verfrühung bedeutet zugleich Vorübung, und diese erstreckt sich ausnahmslos auf alle Funktionen, die im Leben einmal wertvoll werden können, auf physische wie auf seelische, auf individuelle wie auf soziale. Körperkraft und technische Geschicklichkeit, das Umgehen und Hantieren mit den Dingen, Ausdauer und Geduld, Überlegen und Entscheiden, Raten und Deuten, das Zusammenwirken mit andern zum gemeinsamen Tun — dies und mancherlei anderes übt sich im Spiel.

Ermöglicht wird das autodidaktische Moment des Spiels dadurch, daß die Übung an harmlosem Material vor sich geht; das Spiel verhält sich zum Leben, wie das Manöver zum Kriege. Mißerfolge und Versager, die im Ernstfall den größten Schaden anrichten würden, sie werden im Spiel erlebt und erlitten ohne jede wirkliche Schädigung, ja mit dem Nutzen, daß sie durch eine Art Selbstregulierung überwunden werden. Eine so gewonnene Einsicht wird viel organischer als Belehrung durch andere. Durch Schaden wird man klug — auch wenn es ein bloßer Spielschaden ist. Der Knabe, der mit seinen Bausteinen spielt, wird zehnmal umsonst versuchen, einen Querbalken auf zwei Säulen zu legen — weil

eben die Säulen zu weit voneinander entfernt oder auch verschieden hoch sind; durch Ausprobieren findet er schließlich die richtigen Säulen und Stellungen, und nun hat er in die Statik der Dinge Einblicke und im Hantieren mit den Dingen Fertigkeiten erworben, die ihm später im praktischen Leben vielfältigen Nutzen bringen werden.

Auch in geistig-sittlicher Hinsicht zeigt sich jene spielmäßige Verfrühung der Instinkte. Spielend stellt sich das Kind vor die Aufgabe, Pläne zu entwerfen, Entschlüsse zu fassen, geistesgegenwärtig zu sein, zu befehlen und zu disponieren (man denke an Kampfspiele) — zu einer Zeit, in der sein wirkliches Leben noch ganz in Abhängigkeit und Planlosigkeit verläuft. Im Spiel lernt das Kind schon früh sich der Spielregel fügen, d. h. freiwillig die Verbindlichkeit eines abstrakten Gesetzes anerkennen und befolgen — wieviel später gelangt es erst dazu, sein wirkliches Handeln nicht mehr lediglich nach persönlichen Autoritäten, sondern nach einem verbindlichen Pflichtgesetz zu richten! So ist das Spielleben des Kindes der wirklichen Entwicklung psychologisch um beträchtliche Strecken voraus. Es ist dies aber natürlich nur dadurch möglich, daß die verfrühten Spielbetätigungen konsequenzenlos und darum auch verantwortungslos sind. Nicht das Ergebnis, wie im Ernstfall, sondern die Tat als solche und der im Tun liegende Übungswert ist es, dem der Spielinstinkt gilt.

2. Die Milieubedingungen des Spielens.

Wir haben mit Absicht diesen instinktiven, also innerlichen Faktor des kindlichen Spiels vorangestellt, weil er oft unterschätzt oder ganz vernachlässigt wird gegenüber dem äußeren Faktor: den Milieubedingungen des Spiels. Die von diesen ausgehenden Wirkungen müssen ja auch der oberflächlichsten Beobachtung in die Augen fallen. Die Eindrücke, die des Kindes Sinne treffen, die Gegenstände, die ihm zugänglich sind, die Lebensformen, die seine Umgebung zeigt, die Gefährten, mit denen es zusammenkommt — all dies wirkt in stärkstem Maße auf sein Spiel ein. Die psychische Funktion, welche diesen Einfluß vermittelt, ist die Nachahmung — nach der Theorie Spencers der einzige Faktor, der überhaupt Art und Inhalt des Spielens bestimmt. Dieser Philosoph lehrt nämlich: wenn die im Individuum vorhandenen Spannkräfte nicht für die Ernstaufgaben des Lebens völlig verbraucht

werden, so müssen sie sich anderweitig — d. h. spielend — entladen, gleichgültig in welcher Weise. Die bequemste Art aber, diesem Kraftüberschuß ein Ziel zu geben, besteht darin, daß man das macht, was man andere machen sieht, und so ist denn die Nachahmung der alleinige Bestimmungsfaktor für alle Spieltätigkeit.

Diese Theorie ist in ihrer Einseitigkeit unzutreffend; immerhin ist zuzugeben, daß der Nachahmung beim Spiel eine ungeheure Rolle zukommt. Das ergibt sich schon aus der sensomotorischen Natur des Kindes. Das Gesehene und Gehörte wird nicht nur aufgefaßt und bemerkt, sondern in entsprechende Eigenbewegung umgesetzt, unmittelbar oder mittelbar. Unmittelbar imitiert das Kind, wenn es durch den Anblick vorbeimarschierender Soldaten veranlaßt wird, gleichfalls Soldat zu spielen, oder wenn es ein anderes Kind im Sande spielen sieht und nun *„auch Sand spielen"* will. Mittelbar ist die Nachahmung dann, wenn das Vorbild nicht gerade im Moment des Spiels gegenwärtig ist, wohl aber früher mehr oder minder oft wahrgenommen worden ist. Schon beim zweijährigen Kinde sind diese mittelbaren Nachahmungen sehr häufig, wie folgende Probe zeigt:

Hilde **2**;0. „Wenn man Hilde beim Spielen beobachtet, kann man oft sehen, wie sie die Beschäftigung der Erwachsenen verständig nachahmt. Vorgestern steckte sie z. B. eines ihrer Stiefelchen auf die rechte Hand und bearbeitete es mit einem Lappen, indem sie *mutzig* dazu sagte. Kürzlich bekam sie ein kleines Plätteisen geschenkt; ich wollte es noch weglegen, weil ich glaubte, sie würde sich aus Verständnislosigkeit nichts daraus machen. Weit gefehlt: sie rief energisch: *läppen, läppen* (plätten); und zu unserer Verwunderung begann sie, an einem Stühlchen stehend, geschickt über den Stoff hin und herzufahren, und stellte das Eisen dazwischen auch einmal auf den Untersatz. Ferner will sie öfter „Wäsche legen", wenn man ihr eine Serviette oder ähnliches dazu gibt."

Von demselben Kind wird **3**;7 berichtet, daß es seine Puppe von A bis Z mit allen Details genau so behandelt, wie die Mutter das Brüderchen versorgt, daß es die Puppenwäsche wäscht, die Puppenstube scheuert usw. — alles in Nachahmung des Tuns der Erwachsenen.

Infolge der Nachahmung spiegelt sich der Aufenthaltsort des Kindes ebenso wie der Beruf des Vaters, die periodischen Vorgänge der Jahreszeit ebenso wie aufsehenerregende Zeitereignisse im kindlichen Spiele wider. Das Hochgebirgskind spielt Wildern und Schmuggeln, das Kind von der Waterkant Dampfschiff und Fischfang. An einem Ort, wo zum ersten Male ein Zeppelin oder ein Flieger sichtbar gewesen, wird unweigerlich wochenlang diese Sensation in das kindliche Spiel pro-

jiziert. Die Kriegsspiele der Knaben hießen zu einer gewissen Zeit „Russen und Japaner", zu einer anderen „Türken und Bulgaren" — so wirft sogar die Weltgeschichte ihre Schatten bis in die Spielgefilde der Kinder hinein.

In der frühen Kindheit sind es noch weniger diese historischen Ereignisse, wohl aber die durch den Aufenthaltsort bedingten Erlebnisse, die intensiv nachgeahmt werden. Wenn unsere Kinder die Ferien an der See verlebt hatten, so war ihr Spiel noch wochenlang nachher stark dadurch beeinflußt: sie spielten Dampfer und Segelboot fahren, Schwimmen, Fischen — während in den Jahren der Gebirgsreisen das Kuhhüten und andere ländliche Betätigungen ihrem Spiel oft das Gepräge gaben.

In das Kapitel „Umweltbedingungen" gehört ferner der Einfluß von Spielsachen. Das Kind armer Leute, dem überhaupt die Objekte fehlen, an denen es seine Spielinstinkte betätigen, mit denen es hantieren, bauen, basteln kann, wird hierdurch sicherlich in seinem Spiel beeinträchtigt; andererseits aber kann auch die Überhäufung mit Spielsachen, wie wir sie bei manchem Kinde der höheren Stände finden, eine Oberflächlichkeit und Ruhelosigkeit, ja schließlich Blasiertheit großziehen, wodurch die Werte des Spielens in Frage gestellt werden.

Noch wichtiger ist die Bedeutung der Mitspieler. So wenig Spiele anbefohlen werden sollen, so wenig kann doch das Kind der Anregung und der Hilfe, vor allem aber des mitfühlenden Herzens entbehren. Bei Kindern, die viel allein gelassen werden, wird man daher auch oft eine Verkümmerung der Spielinstinkte finden; es gehört schon eine starke Spontaneität dazu, um unter einer solchen Vernachlässigung nicht sehr zu leiden. Aber auch dort, wo der Erwachsene sich viel mit dem Kinde beschäftigt, genügt er allein nicht als Spielgenosse. In den allerersten Lebensjahren macht sich das Manko noch nicht so bemerkbar, aber in der Zeit vom 4. bis 6. Jahre fühlt sich das Kind doch schon mächtig zu anderen Kindern hingezogen; die ansteckende Wirkung der Spielfreude, die gegenseitige Aneiferung, die Gemeinsamkeit der Interessen und der geistigen Reife wird jetzt zu einem unentbehrlichen Faktor für die Ausbildung des Spielens, insbesondere des sozialen Spielens. Darum entwickelt sich das Spiel jüngerer Geschwister, die vom Anfang an einer kindlichen Spielgemeinschaft angehören, ganz anders als das erstgeborener oder einziger Kinder.

Auch hier gilt eben jenes schon früher (S. 104) erwähnte Gesetz der Nachahmung: daß sie um so intensiver ist, je mehr sich der Nachahmende dem Vorbild ähnlich fühlt.

Der Nachahmungsfaktor des Spiels hat die fernere Bedeutung, daß er den großen Prozeß der Kulturrezeption einleitet. Im Spiel eignet sich das Kind die erste Kenntnis und Beherrschung der Lebensformen und Kulturerrungenschaften, der Sitten und Gebräuche an, die seinem Volke, seiner lokalen Umgebung, seiner sozialen Gruppe, seiner Familie eigen sind, und die voraussichtlich die Grundlage seiner eigenen Existenz als Erwachsener bilden werden. Lange, ehe die Schule die geistigen Güter der Zeit bewußt der jungen Generation zu übertragen beginnt, hat diese selbst eigenmächtig durch das nachahmende Spiel angefangen, für die historische Kontinuität zu sorgen.

Zugleich erweitert die Nachahmung den Gesichtskreis des Kindes ganz gewaltig. Man denke nur an die „Rollen"-Spiele, die ja alle mehr oder minder imitativ sind: das Kind, das „Briefträger" oder „Kaufmann" oder „Mutter" spielt, ahmt nicht nur äußerlich die Handlung nach, sondern erzeugt in sich eine innere Einstellung auf die Denk- und Gefühlsweise jener anderen Person; und so erlebt das Kind in sich — wenn auch in den primitivsten Formen — das Leben verschiedenster Volksschichten und Berufsstände. Leider bleibt von dieser Fähigkeit der Einfühlung, die keine sozialen Schranken kennt, nur wenig in späteren Altersstufen übrig.

3. Konvergenz der inneren und äußeren Bedingungen des Spieles.

Bei aller Wichtigkeit, die der Nachahmung beizumessen ist, wäre es nun aber doch ganz verfehlt, mit Spencer alles Spielen überhaupt aus ihr herzuleiten. Das trifft zunächst schon darum nicht zu, weil es sehr viele Spiele gibt — und zwar gerade in der frühesten Kindheit — die ganz unabhängig von einer Nachahmung sind. Groos macht mit Recht auf die elementare Bedeutung der „Experimentier"-Spiele aufmerksam: wenn das Kind vergnügt mit dem Löffel bald auf den Tisch, bald auf den Teller schlägt und sich des Klangunterschieds freut, oder wenn es irgendein Spielzeug zerstört, um seinem Inneren auf die Spur zu kommen, so verhält es sich in keiner Weise imitativ.

Entscheidender ist aber, daß das Kind auch dort, wo es nachahmt, nicht rein passiv an die Vorbilder hingegeben ist,

so daß sein Spiel ausschließlich durch sie bestimmt wäre. Vielmehr stehen wir hier vor einem typischen Beispiel der Konvergenz von Angeborenem und Übernommenem: der äußere Faktor der Umwelt liefert lediglich die möglichen Spielmaterialien und Vorbilder, die „Imitabilien"; aber der innere Faktor des Spielinstinkts bestimmt erst, wann und wie daraus wirkliche „Imitationen" werden. Denn die unbewußte Auslese, die unter den Imitabilien getroffen wird, die Art, wie sie ergriffen und verarbeitet werden, hängt durchaus ab von angeborenen Dispositionen: von inneren Bedingungen der Entwicklung und von solchen der Differenzierung.

Das Kind mag Jahr für Jahr in derselben Umgebung leben, ständig die gleichen Eindrücke haben — dennoch ahmt es in jeder Altersstufe anderes nach, immer entsprechend der jeweiligen geistigen Reife und dem Grade seiner Interessenausbildung. Hierbei machen sich innere Entwicklungsgesetze von solcher Macht geltend, daß auch bei Kindern der verschiedensten Länder und Epochen, trotz aller Gegensätze der Umweltbedingungen, auf bestimmten Altersstufen immer wieder die gleichen Spielinstinkte wach werden. So sind Wurfspiele, Puppenspiele, Kriegsspiele absolut erhaben über Zeit und Raum, über sozialer Schichtung, nationaler Differenzierung, kulturellem Fortschritt. Das spezifische Material, an dem sich die Bewegungs-, Pflege-, Kampfinstinkte äußern, mag mit dem Milieu wechseln; die allgemeinen Formen des Spieles aber bleiben davon unberührt.

Umgekehrt aber zeigen sich bei identischer Umwelt die größten Abweichungen in den Spielen verschiedener Kinderindividualitäten; und wieder spricht dies für den Anteil des angeborenen Moments. Die Differenzierung der seelischen Veranlagung zwischen Mensch und Mensch scheint in der Tat nirgends so früh hervorzutreten wie im kindlichen Spiel, weil es eben eine Vorwegnahme künftiger Entwicklungen des Individuums ist. Während das reale Leben der ersten Jahre stark unter dem nivellierenden Einfluß des allgemein Kindlichen steht, kündigt sich im Spiel schon die Besonderheit des werdenden Charakters, der späteren Intelligenzbeschaffenheit usw. an. Das eine Kind spielt energisch und ausdauernd, das andere lau und launisch; jenes wirft sich beim Sozialspiel sofort zum Führer auf, befehligt und beherrscht wie selbstverständlich die Mitspieler, dieses läßt sich von anderen leiten, zeigt geringe

Initiative und spielt als Herdenwesen mit. Die Art des Nachahmens ist das eine Mal sklavisch, ein genaues Sich-Halten an die Vorlage, das andere Mal eigenwillig, ein selbständiges Weiterbilden und Umgestalten des Vorbildes. Sind das nicht alles schon Wesenszüge des künftigen Erwachsenen, die hier vorzeitig zum Durchbruch kommen? Es mag sehr reizvoll sein, aus genauer Beobachtung spielender Kinder Prognosen über ihre spätere Charakter- und Geistesentwicklung zu ziehen; und wenn man auch vor beträchtlichen Irrtümern nicht sicher ist, so ist doch jedenfalls kein anderes Gebiet des kindlichen Daseins so zukunftskündend wie gerade das Spiel.

Und nun gar die Geschlechtsunterschiede! Die Behauptung, daß die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern lediglich ein Erzeugnis äußerer Umweltwirkungen seien, wird durch nichts schlagender widerlegt als durch das frühkindliche Spiel; denn wenn schon bei drei- und vierjährigen Kindern ganz elementare Abweichungen in der Interessenrichtung und in der Spielweise hervortreten, so kann dies nur auf einer Instinktverschiedenheit beruhen, die tief im Wesen des Menschen verwurzelt ist.

Diese Geschlechtsunterschiede beziehen sich nicht nur auf das Spieltemperament, (das beim Knaben meist wilder ist als beim Mädchen), sondern auch auf den Inhalt. Das Mädchen sieht ebenso wie der Knabe die Feuerwehr fahren, Soldaten vorübermarschieren usw.; der Knabe sieht ebenso wie das Mädchen, daß die Mutter das Haus besorgt und das Brüderchen verpflegt, beide stehen also unter denselben Imitabilien — und doch wird es den Mädchen nur ganz selten einfallen, Soldaten und Feuerwehr zu spielen, den Knaben nur ganz selten, das Putzen und Scheuern und Besorgen eines kleinen Kindes spielend nachzuahmen. Man wird vielleicht einwenden, daß der Knabe Feuerwehr usw. spielt, weil er diese Tätigkeit von Männern ausgeübt sieht. Aber auch schon diese Einschränkung der Nachahmung auf Vorbilder des eigenen Geschlechts ist einer Erklärung bedürftig; denn abgesehen vom Spiel ist ja das Geschlechtsbewußtsein noch so gering, daß das Kind wahllos den Einwirkungen männlicher oder weiblicher Personen folgt. Es bleibt nichts anders übrig: in jener Interessenwahl kündigt sich schon instinktiv die verschiedene natürliche Bestimmung beider Geschlechter an: das Mädchen spielt vorwiegend „Haus", der Knabe „öffentliches Leben".

Es wird zuweilen der weitere Einwand gemacht: auch jene Unterschiede seien schon angezüchtet. Dem Knaben werde

das Puppenspiel von vornherein verwehrt oder durch Spott vergällt; dem Mädchen werde Soldatenspiel und ähnliches verboten mit der Begründung: kleine Mädchen spielen so etwas nicht. Derartiges mag ja zuweilen mitwirken; aber wie kam man überhaupt dazu, gewisse Spiele als „knabenhaft", andere als „mädchenhaft" zu charakterisieren? Einerseits, weil in der überwiegenden Zahl der Beobachtungen Knaben hauptsächlich die eine und Mädchen die andere Spielform bevorzugten, andererseits, weil man die Spiele nach ihrer Beziehung zu den künftigen Ernsttätigkeiten der Geschlechter einschätzte. So setzt also jene Volksmeinung bereits die instinktive und vorwegnehmende Bedeutung des Spiels voraus.

Zudem ist es gar nicht richtig, daß den Kindern die Gelegenheit zu den Spielen des anderen Geschlechts immer vorenthalten ist; aber auch dort, wo sie ihnen geboten wird, machen sie davon einen anderen, ihrer Art entsprechenden Gebrauch.

Auch kleine Jungen bekommen Puppen und spielen mit ihnen; aber nur ganz ausnahmsweise wird man hierbei die rührende, sorgsame Pflegetätigkeit finden, mit der das Mädchen seine Püppchen umgibt; der Knabe läßt seine Puppe hüpfen und marschieren, Kunststücke machen, setzt sie als Passagier in seine Karre, als Reiter auf seine Stofftiere, behandelt sie ärztlich als Patienten und — läßt sie bald links liegen.

Der Knabe F. L. bekam um 3;0 eine Puppe geschenkt. Er beschaute sie, bewunderte am meisten, daß sie die Augen schließen und öffnen könne, lobte ihre Schuhe und eine hübsche Schleife und lief bei den Mitgliedern der Familie herum, um entzückt den neuen Besitz zu zeigen. Dann setzte er sie neben sich und sagte: *Sieh zu, wie ich baue.* Damit war sie für diesen Tag erledigt. Am nächsten Tag wurde ihr ein Arm ausgerissen. Weiterhin zeigte er kein Interesse mehr für sie.

Andererseits bekommt auch das Mädchen einen Baukasten, aber es macht lange nicht so häufig Gebrauch von ihm wie der Knabe, baut sich wohl eine Stube mit Möbeln und ein Gärtchen, wenig konstruktiv, mehr auf Ausschmückung im Kleinen bedacht, während der Knabe Häuser und Schlösser, Städte und Eisenbahnen baut. Das folgende Beispiel von Scupins zeigt diese Geschlechtsverschiedenheit bei völlig gleichen äußeren Spielbedingungen:

4;3. Ferienleben am Strande; Bubi spielt mit einer ungefähr gleichaltrigen Spielgefährtin im Sande. „Am beliebtesten sind Bauten, bei denen eine Überwölbung zu sehen ist. Bubis und Lottchens Bauten ähneln sich sehr, obgleich ihnen verschiedene Ideen zugrunde liegen. So hat sich Lottchen im wesentlichen auf das Bauen von Backöfen verlegt; mittels einer Muschelschale befördert sie kleine Steinchen,

welche Brot und Kuchen vorstellen, in den Ofen hinein ....., Bubi dagegen baut Tunnels, Brücken und Wälle." (II S. 105). — Die kleine Kameradin hat doch Tunnels und Brücken ebenso oft passiert, wie der Knabe, aber sie denkt nicht daran, sie in ihre Spielsphäre einzubeziehen.

Natürlich gelten diese und die anderen, später zu besprechenden Unterscheidungen des Knaben- und Mädchenspiels nur im allgemeinen und für den Durchschnitt der Kinder. Es handelt sich auch immer nur um ein Überwiegen, nicht um eine Alleinherrschaft der einen oder anderen Spielrichtung. Es wird daher nicht schwer sein, Einzelbeispiele als Gegeninstanzen zu bringen. Es gab Zeiten, in denen unser Knabe durch das Puppenspiel seiner älteren Schwester so angesteckt wurde, daß er gleichfalls in die mädchenhafte Art des Spielens verfiel. Aber solche Erscheinungen sind doch vorübergehend und verraten bald durch ihre Unselbständigkeit, daß sie nicht aus dem eigenen Trieb der kindlichen Seele hervorquellen, sondern äußerlich übernommen sind. Zu einem anderen Teil können sie allerdings innerlich angelegt sein, denn zwischen typischer Mädchenhaftigkeit und typischer Knabenhaftigkeit bestehen unzählige Übergänge; es gibt so manche Mädchen, deren Spiel einen ausgesprochen knabenhaften Einschlag hat, und umgekehrt. Hier muß man wieder an die prophetische Bedeutung des Spiels denken: ein Knabe, der aus innerem Antrieb viel in mädchenhafter Weise mit Puppen spielt, hat wohl eine gewisse Anwartschaft darauf, auch als Mann einen Zug ins Zarte, Feminine zu zeigen.

Kapitel XIX.

Hauptarten des frühkindlichen Spiels.

Wir wenden uns nunmehr den typischen Hauptformen des Spiels in der frühen Kindheit zu, wobei wir einerseits die Entwicklungsfortschritte, andererseits die Geschlechtsunterschiede hervorheben werden. Der Stoff gliedert sich darnach, ob das Kind für sich allein oder mit Spielgefährten spielt. Beide Formen beginnen sehr frühe; aber die Einzelspiele entwickeln sich schneller als die Sozialspiele und zeigen daher gerade in den frühen Epochen ein starkes Überwiegen.

1. Einzelspiele.

Die Entwicklung des Spieles durchläuft ähnliche Etappen, wie die Eroberung des Raumes: vom eigenen Ich ausgehend

dehnt es seine Wirksamkeit in konzentrischen Kreisen auf immer weitere Gebiete aus.

Die allerersten Spiele sind auf den eigenen Körper beschränkt; wir erörterten schon bei Behandlung des Säuglingsalters diese Lallspiele der Sprechorgane, die Bewegungsspiele mit Händen und Beinen (S. 54/55). Aber auch späterhin behalten diese Körperspiele ihre wichtige Rolle bei; ein unstillbarer Betätigungsdrang veranlaßt das Kind in den ersten Jahren, den größten Teil der wachen Zeit spielende Bewegungen zu vollführen, die bei scheinbarer Zwecklosigkeit doch einen gewaltigen Wert für die Übung der Geschicklichkeit, der Kraft und Ausdauer, kurz für die fortschreitende Herrschaft über den Körper haben: so ist das frühkindliche Leben ausgefüllt mit Zappeln und Laufen, Hüpfen und Springen, Klettern und Balancieren, Schaukeln und Tanzen, Johlen und Jauchzen — und sogar Schwimmen und Schlittschuhlaufen wird schon von manchen Fünfjährigen mit großer Freude getrieben. Hierbei verbindet sich mit dem rein spielmäßigen zuweilen ein sportähnlicher Zug: das Kind sucht seine eigene Leistung oder die anderer zu übertreffen: noch etwas höher oder weiter zu springen, noch länger auf einem Bein zu stehen, noch lauter zu schreien usw.

Die zweite Gruppe der Einzelspiele will die Herrschaft über die Dinge erwerben. Hier genügen dem Kinde die eigenen Gliedmaßen nicht mehr als Spielwerkzeuge; es will etwas außer sich ergreifen und bewältigen. (Vgl. S. 55.) Der Unterschied zwischen eigentlichen Spielsachen und anderen Dingen bildet sich hierbei erst allmählich aus; zunächst spielt das Kind mit allem, was ihm in die Hände kommt.

Hilde **2**; 7. „Jedes Ding tritt in ein Spielverhältnis zum Kinde, wird jedenfalls auf seine Spielmöglichkeit hin geprüft und je nachdem schneller oder langsamer ad acta gelegt. Gespielt wird ebenso mit einem Papierfetzen wie mit einer Puppe, mit einer Garnrolle wie mit einem Stofftier, mit dem Teppichklopfer wie mit dem Ball. Manche dieser Dinge dienen nur als momentane Gelegenheitsobjekte des Spiels und sind gleich darauf wieder verworfen und vergessen; zu anderen kehrt das Kind immer wieder zurück; sie werden Dauerobjekte des Spiels und damit ‚Spielsachen' im engeren Sinne des Wortes."

Die einfachsten Objektspiele sind solche, bei denen das Ding in seinem Dasein unverändert gelassen und nur als Unterstützungsmittel für die vorher genannten Körperspiele benutzt wird: so wenn das Kind mit einem Holzklotz auf den Tisch schlägt, um seinen Bewegungsdrang und seinen Reizhunger nach Geräuschen

zu befriedigen. Wichtiger aber zur Übung der Herrschaft über die Dinge sind jene Spiele, bei denen die Gegenstände oder ihre Konstellationen durch das Kind selbst verändert werden. Dies geschieht in den zwei Formen der Destruktion und der Konstruktion, welche eine deutliche Entwicklungsfolge zeigen; denn wie in allen geschichtlichen Entwicklungen geht auch in der Seelengeschichte der Kindheit das Niederreißen stets dem Aufbauen voraus.

Hilde 1; 6. „Bis jetzt besteht Hildes Spiel hauptsächlich noch im Zerstören (Zerreißen, Fortwerfen usw.); konstruktiver Sinn äußert sich noch gar nicht. Bausteine z. B. werden nach allen Seiten geschleudert, aber noch nicht zu zweien oder mehreren aufeinander gestellt." — 6 Wochen später wird zum erstenmal berichtet, daß sie versucht, Holzklötze in den dazugehörigen Kasten richtig einzuräumen; nach weiteren 6 Wochen bemüht sie sich, eine Reihe verschieden großer hohler Holzwürfel ineinander zu schachteln. Hierin sind wohl die ersten Anfänge konstruktiver Betätigung zu sehen.

Destruktive Spiele. Die Zerstörungssucht des Kindes ist bekannt. Ein Stück Papier, das ihm in die Hände kommt, wird nur in Fetzen wieder herausgegeben, Spielsachen werden zerbogen und zerbrochen, Puppen in ihrem Inneren durchwühlt, wohlgeordnete Aufstellungen von Objekten rücksichtslos durcheinander geworfen; und selbst der schöne Turm aus Bauklötzen, den die Mutter zur Freude des Kindes errichtet hat, wird mit noch viel größerem Jubel umgestoßen. Die Motive dieser Zerstörungssucht darf man weder zu tief, noch zu hoch einschätzen. Ganz verfehlt wäre es, hierin die Äußerung einer angeborenen Bosheit und Schadenfreude zu erblicken; denn das Kind ahnt ja noch gar nicht, daß es Werte vernichtet. Aber auch jene andere Erklärung aus dem Wissens- und Forschungsdrang des Kindes trifft zum mindesten für die frühen Jahre nur gelegentlich zu. Die Sache liegt viel einfacher: das Kind hantiert mit den Gegenständen, übt an ihnen seine Kräfte, die auf Widerstand stoßen, wird durch diesen nur zu um so größerer Kraftbetätigung angespornt und freut sich des schließliche Sieges, ohne des sonstigen Resultates zu achten. Das Bewußtsein des Ursache-Seins, welches so stark lustbetont ist, kann ja nirgends elementarer zur Geltung kommen, als beim Zerstören. Alles Aufbauen kostet Zeit, kann nur in einzelnen Etappen zum Ziel führen; aber der Impuls: „ich stoße jetzt an den Turm" führt sofort und explosiv zum Erfolg.

Bei dieser Zerstörungstätigkeit wird das Kind, selbst wenn es gar keine Forschungsabsicht hat, dennoch vieles lernen:

einmal die Physik des Widerstandes, die Trägheit, die Festigkeit, die Schwere der Objekte, sodann ihre innere Beschaffenheit, die bei solchem Tun oft ganz ungewollt zum Vorschein kommt. Wenn das Kind 4 und 5 Jahr alt ist, mag nun auch schon eine wirkliche Wißbegier zu einer mehr systematischen Zerlegung der Objekte führen.

Weit höher steht natürlich das konstruktive Spiel, bei dem aus Elementen neue Verbindungen hergestellt werden. Denn es setzt eine schon ziemlich entwickelte Fähigkeit zur psychischen Synthese voraus, ferner eine determinierende Tendenz, die wenigstens für eine gewisse Zeit das vorgenommene Ziel festhalten muß. Zu diesen Voraussetzungen kommt nun aber als eigentlich entscheidendes Motiv ein gewisser schöpferischer Drang, der nicht nur in der Phantasie, sondern auch in der Realität Werke hervorbringen will. Die Freude am Ursache-Sein, die sich im Zerstören nur blind äußert, verfeinert sich hier einerseits zu einer geistigen Kampfesfreude, wenn mit den selbst gesetzten Schwierigkeiten gerungen wird, andererseits zu einer Macht- und Schaffensfreude, wenn es gelingt, den Dingen eine neue Form aufzuprägen.

Diese Macht-, Kampfes- und Schaffensinstinkte sind Eigenschaften, die dem Manne in höherem Maße zukommen als der Frau; dem entspricht, daß die konstruktiven Spiele schon sehr früh einen unverkennbaren Geschlechtsunterschied aufweisen. Die geringere Produktivität im Seelenleben des weiblichen Geschlechts wird ja von unparteiischen Beurteilern jetzt allgemein anerkannt; man ist aber doch erstaunt, diese Differenz bereits vom zweiten Lebensjahr an ausgeprägt zu finden. In der Tat beginnt sich bei den Knaben schon um diese Zeit der Trieb zum selbständigen Zusammenfügen irgend welcher Dinge lebhaft zu regen; im dritten und vierten Jahre pflegt über sie geradezu eine Bauwut zu kommen, die beim Mädchen auch nicht annähernd so stark zu finden ist. Nicht nur Bauhölzer und Steine, sondern auch beliebige andere Gegenstände: Stäbe und Garnrollen, Klötze und Kästen dienen als Konstruktionselemente für die Phantasiebauten der Knaben.

Schon 1;2 versuchte Günther seine Holzwürfel aufeinander zu stellen, was ihm bei zweien gelang; der dritte purzelte noch herunter. — 1;6 sind diese selbstgebauten Türme bis zu 6 Klötzen gediehen (damit vergleiche man die Notiz über die gleichalterige Schwester auf S. 225). — 1;7: „Wenn er irgend etwas Neues zusammengestellt hat, kann er vor Freude laut auflachen. So setzte er heute auf ein balancierendes Pferdchen mit Reiter noch ein Püppchen — großer Jubel. Bei Tisch

spielt er mit den Eßgeräten; er setzt z. B. zwei Serviettenringe aufeinander und steckt ein Messerbänkchen durch usw." — 2;4: „Sehr viel Freude macht ihm das Bauen, insbesondere mit ungewöhnlichem Material. Er setzt gern Garnrollen aufeinander oder nebeneinander, natürlich *Puffpuffbahn* spielend; er konstruiert aus aufeinandergesetzten Serviettenringen eine „Lampe" usw. Neulich nahm er den Stopfpilz (pilzförmiges Holz zum Strümpfestopfen), stellte ihn auf die Fläche, den Stiel nach oben, und arrangierte rund um den Stiel herum vier oder fünf kleine Garnröllchen." — 2;8½: „Aus seinen Klötzen errichtet er mit viel Geschicklichkeit und Vorsicht die höchsten schwankenden Türme, die er anfleht: *Nein, nein, nicht umfallen, nein, nein!*" — 2;9: „Bei Tisch verfertigte er aus Eßgeräten eine „Eisenbahn", die durch ihre Symmetrie bemerkenswert war. In der Mitte waren 2 Messerbänkchen der Länge nach aneinander gereiht, daran schlossen sich 2 Teelöffel, deren Griff nach innen gerichtet war; hinter den Messerbänkchen lagen ineinander geschoben 2 Breischieber (s. die Figur)."

In der Zeit vom vierten bis sechsten Jahre entwickeln sich die konstruktiven Spiele ganz bedeutend, auch beim Mädchen; immerhin bleibt der Vorsprung der Knaben bestehen. Außer dem eigentlichen Bauen stellen sich noch viele andere Formen des Konstruktiven ein: das Legen von Mustern aus Stäbchen oder aus farbigen Platten („Mosaikspiel"), das Perlenaufziehen und Ausnähen, das Zusammensetzen von zerschnittenen Bildern; auch das Kneten in Ton und das Zeichnen gehört in diese Reihe.

Interessant ist es, festzustellen, welche Rolle die Nachahmung hierbei spielt. Für zahlreiche dieser Spiele gibt es Vorlagen; oft wird auch die entsprechende Tätigkeit dem Kinde vorgemacht oder das Werk selbst von einem anderen angefangen: wo derartiges benutzt wird, liegt unmittelbare Nachahmung vor. In anderen Fällen wird nur mittelbar und viel freier nachgeahmt: das Kind baut ein Haus — nicht nach einer Vorlage, sondern in Erinnerung an irgend ein wirkliches Haus, das es einmal gesehen hat. Endlich gibt es konstruktive Leistungen, bei denen von Nachahmung überhaupt nicht mehr gesprochen werden kann, so bei Phantasiebauten oder beim Erfinden neuer Muster aus bunten Mosaiksteinen.

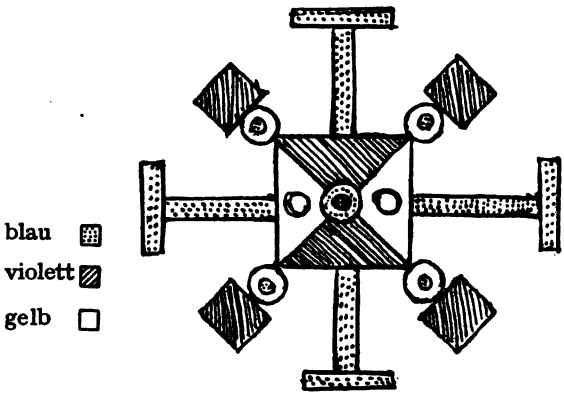
Der Anteil der Nachahmung an den konstruktiven Spielen ist nun offenbar bei den Mädchen größer als bei den Knaben. Für manche Knaben sind die Vorlagen in den Baukästen oder Legespielen so gut wie nicht vorhanden; wo sie aber benutzt werden, halten sich die Knaben oft viel weniger genau an sie, als die Mädchen. Im ganzen ziehen sie die mittelbare Nach-

ahmung vor, die ihrer Selbständigkeit größeren Spielraum läßt: sie müssen ja das Haus, die Brücke, die Eisenbahn, die sie früher in der Wirklichkeit gesehen, erst umsetzen in die anderen Bedingungen des Spielmaterials und ihrer eigenen Leistungsfähigkeit. Endlich finden sich die ganz freien Phantasiekonstruktionen und Erfindungen fast nur bei Knaben[1].

Den Mädchen ist dagegen das Vorbild oder die Vorlage meist eine sehr willkommene Richtschnur und Begrenzung ihres Schaffens; dem Modell recht nahe zu kommen, gilt als voll befriedigendes Ziel. Man vergleiche die folgenden zwei Schilderungen aus derselben Altersstufe bei dem gleichen Spiel:

Eva 4; 10½: „Seit einem Monat spielt sie mit großer Vorliebe ein Mosaiksteinspiel. Täglich setzt sie — zuweilen stundenlang — die bunten, verschieden geformten Steine zusammen, meist nach der Vorlage, manchmal aber auch „ausgedachte" Sterne. Immer ist sie gleich entzückt von dem Erfolg, zeigt uns ihr Werk und das Vorlageblatt mit der Bitte, zu raten, welchen Stern sie gemacht habe."

Günther 4; 11½: „Das „Stern"-Spiel, jenes Spiel aus bunten Papieren verschiedener Form, macht ihm andauernd die gleiche große Freude. Wenn wir ihn fesseln wollen, dann brauchen wir ihm nur den Kasten mit den farbigen Figuren zu geben. Die Vorlagen benutzt er nie; dabei sind sie nicht etwa langweilig, sondern stellen die amüsantesten Dinge dar: außer Mustern verschiedenster Art auch Häuser, Schiffe, Eisenbahn usw. G. macht die mannigfaltigsten Gebilde stets aus dem Kopf; immer neue Sterne und Figuren erdenkt er, manchmal legt er auch „ulkige" Menschen, vor kurzem eine Eisenbahn, eine Lokomotive mit Waggons, die recht nett gelungen war; hier hatte wohl die häufig gesehene Vorlage unbewußt mitgewirkt. Ich beobachte ihn oft während der Tätigkeit; er pflegt die Figuren mit beiden Händen zu gleicher Zeit symmetrisch von der Mitte aus nach oben und unten, nach rechts



[1] Eine durchaus unpsychologische Anschauung über die Bedeutung der Vorlage für das kleine Kind vertritt der Kinderarzt Czerny (Der Arzt als Erzieher, S. 46). Er mißt nur dem Bauen nach Vorlagen pädagogischen Wert bei und fügt hinzu: „Überläßt man dem Kinde die Bausteine, daß es damit machen kann, was es will, so lernt es nichts anderes, als mit nutzlosem Spiel die Zeit verbringen."

und links zu legen. Überhaupt zeichnen sich seine Gebilde durch Symmetrie aus. Neulich gelang es, ohne daß er es merkte, einen Stern fortzunehmen und genau so aufzukleben, wie er ihn gelegt hatte (s. die Figur). Bemerkenswert ist, daß er ohne jede Unterweisung ganz spontan zu der symmetrischen Anlage gekommen ist. Wir Eltern haben höchst selten eine Figur gelegt."

Ein besonders eifriger Baumeister ist der Scupin'sche Knabe gewesen. Er begann mit $2^1/_2$ Jahren und vervollkommnete sich rasch im Errichten sinnreicher und sehr komplizierter Bauten, ohne daß er sich je um Vorlagen oder Vorbilder kümmerte. Dies übte ihn so, daß er 4; 7 beim ersten Versuch, nach einer Vorlage zu arbeiten, eine schwere Kirche fehlerlos herstellte — ein Beweis gegen die von Czerny behauptete Nutzlosigkeit des freien Bauens (s. S. 228 Anm.).

Aus dem Beginn des sechsten Jahres dieses Knaben liegt die Abbildung eines Bauwerkes vor, die zeigt, bis zu welcher Kompliziertheit sich die Leistung damals bereits entwickelt hatte. (Tafel V.) Die Eltern geben folgende Erläuterung:

Scupin 5; 1 (II S. 161): „Das Bauen ist dem Kinde eine innere Notwendigkeit, eine freiwillig auferlegte liebe Pflicht; Bubi ist unglücklich, wenn er einmal am Bauen verhindert wird. Kaum hat er morgens seine Toilette hinter sich, so begibt er sich auch schon ans Bauen, wozu er meistens alle fünf Baukästen aufbraucht. Oft baut er 2—3 Stunden hintereinander und seufzt mitunter: *Is das aber eine schwere Arbeit*! Wenn wir jedoch, fürchtend, er könne sich übermüden, ihn abrufen oder ihm eine andere Beschäftigung vorschlagen, so gerät er außer sich und wehrt uns ab, er müsse erst fertig bauen, denn: *ich bau doch, weil ich mich so freue, wenn ich ein schönes Gebautes habe.* Beim Bauen läßt sich der Knabe nicht dreinreden, auch unsere Vorschläge, etwas mal so oder so zu bauen, ignoriert er vollständig; ja, er schreit sogar wie am Spieße, wenn man es nur wagt, einen seiner Bauklötze zu berühren. Wir lassen ihm also durchaus freie Hand. . . . Es gelang uns, einen Bau im Bilde festzuhalten. Im Vordergrunde ist der Hof, rechts der überdachte Keller, daran schließt sich die mit einem Türmchen versehene Waschküche. Der Torbogen stellt den Hauseingang vor, der Raum bis zur Treppe den Hausflur; die Treppe, die mit besonders liebevoller Sorgfalt ausgeführt wurde, führt zum ersten Stockwerk empor. Der darunter befindliche Raum ist die „Durchfahrt" (für Wagen). Da die Bausteine zur Herstellung des ersten Stockwerkes nicht ganz ausreichten, nahm der Knabe seine Schiefertafel zu Hilfe und benutzte sie als Fußboden des ersten Stockwerkes."

Eine andere Gruppe von Einzelspielen wird durch die Rollenspiele gebildet. Hier ist das Interesse nicht mehr in erster Linie auf die Objekte und deren Veränderungen, sondern auf das eigene Ich und dessen Verwandlung gerichtet. Allerdings wird dann sofort auch alles Gegenständliche dieser Metamor-

phose angepaßt: das Kind, das sich als Schiffskapitän fühlt, stellt sein „Schiff" aus Stühlen und Tischen zusammen. Eine Reihe von Gesichtspunkten, die das Rollenspiel betreffen, sind schon an verschiedenen Stellen der letzten Kapitel behandelt worden (s. S. 191, 201, 219); hier seien nur noch die Motive der Rollenwahl erörtert. Dies Problem hat zu manchen interessanten Versuchen der Beantwortung geführt, von denen sicherlich keiner allein das richtige trifft, aber einige eine Teilwahrheit enthalten.

Von den Psychoanalytikern wird behauptet, daß die versteckten Wunschgedanken des Unbewußten sich, wie im Traum, so auch in der Wahl der Rolle bekunden. Und zwar sind es nach Freud und seinen Anhängern durchweg erotisch gefärbte Wünsche des Kindes, welche die „Rolle" nur als verhüllende Deckform benutzen. So soll z. B. die Eifersucht des Knaben auf den Vater, den er als Nebenbuhler in der Liebe der Mutter empfindet, bewirken, daß er sich selbst in die Rolle des Vaters hineinträumt — gleichsam eine fiktive Verdrängung des Konkurrenten — und Ähnliches mehr. Was die Psychoanalytiker zur Begründung dieser Behauptung vorbringen, kann den unbefangenen Beurteiler nicht überzeugen; die ruhige Kinderpsychologie, welche ihre Beobachtungen nicht durch willkürliche Deutungen umhüllt, kennt jedenfalls für die frühe Kindheit kein Material, das jene These stützt.

Sehr viel ernsthafter ist eine andere Theorie zu nehmen, die zwar von der Psychoanalyse herkam, dann aber ihre eigenen, von jener sich immer weiter entfernenden Wege ging. Alfred Adler gibt nämlich für gewisse Rollenspiele folgende Ableitung: Das Gefühl der Schwäche und Unselbständigkeit, das vom Kinde schmerzhaft empfunden wird, sucht sich selbst zu betäuben und zu verdrängen durch eine Macht- und Herrlichkeitsfiktion: und das Kind spielt Kaiser und Prinzessin, Zauberer und Fee. Der Knabe, der als Reiter auf sein Steckenpferd einschlägt, das Mädchen, das als „Mutter" mit der Puppe oder dem Brüderchen sehr selbstherrlich umgeht — sie üben hier unbewußt Rache für all die Beschränkungen und Hemmungen, die sie im realen Leben fortwährend erfahren. Die Fiktion ist also nichts anderes als ein inneres Protestieren gegen das reale Gefühl der Minderwertigkeit.

Hilde **6**;o: „Hilde spielt mit ihrem Brüderchen Mutter und Kind. Die Wohnung ist eingerichtet, das „Kind" schlafen gelegt. Darauf geht Mutter Hilde scheltend umher; jede Bewegung des Kindes im

Schlafe gilt als unerlaubt und wird mit einem Klaps bestraft. Überhaupt ist das Strafen beim Spiel eine Lieblingsbeschäftigung. In jedem Menschen steckt ein Stück Herrschsucht; und das arme Kind, das im gewöhnlichen Leben immer folgen soll, sucht wenigstens im Spiel einmal das Zepter zu schwingen"[1].

Ganz andere Wege geht die Spieltheorie von Stanley Hall. Er ist ein konsequenter Vertreter des biogenetischen Grundgesetzes von Häckel und wendet es auf das Psychische an: Der Einzelmensch macht psychisch die Entwicklungsstadien seiner ungezählten Vorfahrengenerationen durch, ehe er auf dem Niveau seiner Kultur anlangt. So ist auch das Spielen des Kindes eine Art Atavismus und das Rollenspiel insbesondere das Wiederholen früherer primitiver Lebensformen. Das Kind muß sie in sich einmal verwirklichen und durchleben, um sie abzureagieren und über sie hinweg zu den höheren Stufen aufsteigen zu können. So rekapituliert der Knabe, der auf die Bäume klettert, Vogelnester ausnimmt, Schleuder, Bogen und Pfeil sich herstellt, das Stadium des primitiven Jägers; so werden in seinem Soldaten- und Räuberspiel die Menschen überwundener Kulturstufen noch einmal lebendig.

Daß diese Theorie, wenn sie überhaupt zutrifft, nur einen Bruchteil der kindlichen Rollenspiele erklären könnte, ist klar, denn außer den eben genannten Rollen spielt das Kind auch mit großer Vorliebe solche, die erst der momentanen Kulturstufe, nicht einer früheren überwundenen, angehören: z. B. Luftschiffer, Autofahrer, Briefträger usw. Als richtiger Kern der Theorie läßt sich, wie mir scheint, dies herausschälen, daß jede seelische Entwicklung — im Individuum wie in der Menschheit — gewissen Sukzessionsgesetzen folge, nach denen primitive und grobzügige Lebensformen den komplizierteren und differenzierteren vorangehen, und daß deshalb das kindliche Spiel manche Analogieen zu dem Verhalten niederer menschlicher Entwicklungsstufen zeige.

Die wichtigsten Motive für die Rollenwahl scheint keine dieser Theorien zu treffen; sie sind vielmehr in den früher behandelten Haupttriebkräften des kindlichen Spieles: Nachahmung und Vorübung, zu suchen. Das Kind versetzt sich in Rollen, die es aus seiner realen Umgebung oder aus Märchen usw. kennt, und bevorzugt unter diesen diejenigen, welche den keimhaft vorhandenen und später sich entwickelnden Instinkten entsprechen.

[1] Diese Tagebuchaufzeichnung ist 1906, also vor Bekanntwerden der Adlerschen Theorie, niedergeschrieben.

Beim Knaben dominiert hier wieder der Macht- und Kampfinstinkt. So wie schon seine Objektspiele hauptsächlich dem Bewältigen der Dinge gelten, so wirft er sich auch beim Rollenspiel mit Vorliebe zu einem Herrscher auf: er kommandiert als Offizier, regiert Schiff oder Lokomotive als Steuermann oder als Zugführer, das Steckenpferd als Reiter, den kleinen Handwagen als Kutscher, und disponiert gleich darauf über seine Klötze als Baumeister.

Dieser Mannigfaltigkeit der Knabenrollen steht beim Mädchen eine merkwürdige Einförmigkeit gegenüber. Denn wenn auch das Mädchen zuweilen Prinzessin oder Bäuerin oder Kaufmann usw. ist, ja sich gelegentlich selbst zum Soldaten oder Kutscher stempeln läßt — alle diese Rollen treten weit zurück hinter einer einzigen: der Mutterrolle; und alle anderen keimenden Instinkte sind in ihren Spieläußerungen nebensächlich gegen den einen: den Pflegeinstinkt. Schon kleine Mädchen von drei und vier Jahren zeigen in ihrem Benehmen zur Puppe oft eine Innigkeit des Blickes und des Tones, eine Hingebung und Sorgsamkeit, ein Feingefühl für unscheinbare Details der Pflege, daß ein wirklicher Nimbus der Mütterlichkeit auf ihnen zu ruhen scheint. Das ist keine bloße zufällige Nachahmung mehr, das ist „Vorahmung" der künftigen Bestimmung. Überschüttet doch das Kind mit diesem Pflegeinstinkt seine ganze kleine Spielwelt; namentlich in den frühesten Jahren werden nicht nur die Puppen, sondern auch die Spieltiere, ja selbst beliebige Dinge, wie Löffel oder Klapper gefüttert, gebettet, gebadet. Und späterhin ist die Puppe, selbst wo sie nicht zur Hand ist, das Pflegeziel vieler anderer Verrichtungen: es wird die Wäsche gewaschen, die Puppenstube eingerichtet, irgend eine Bastelei (z. B. eine Perlenschnur) angefertigt — für die Puppe; bekommt das Kind etwas Schönes geschenkt, so muß die Puppe es sehen usw.

Daraus aber ergibt sich eine eigentümliche Folgerung: das Puppenspiel ist kein reines Einzelspiel mehr. Selbst wenn kein lebendiges Wesen mitspielt, das Kind fühlt sich nicht allein, es spielt mit einem anderen oder für ein anderes Wesen, das eine, wenn auch nur illusionäre, Lebendigkeit und Persönlichkeit hat. Das reine Einzelspiel, in welchem das Kind isoliert und selbstständig der Sachwelt gegenübertritt und sie zu bewältigen sucht, existiert für das Mädchen nur in geringerem Maße, während es beim Knaben — namentlich im konstruktiven Spiel und in manchen Rollenspielen — stark hervortritt. Viele der Einzelspiele der Mädchen dagegen sind bereits verkappte Sozialspiele.

2. Die Sozialspiele.

Die ersten Spielgefährten des Kindes sind nicht seinesgleichen, sondern die Erwachsenen, die es umhegen. Auf deren Scherzen, Singen, Verstecken geht das Kind schon im ersten Lebensjahre ein (s. S. 56 u. 84). Je älter das Kind aber wird, um so stärker ist sein Verlangen nach kindlichen Mitspielern, um so mehr wächst auch seine Fähigkeit, mit anderen Kindern sich zu gemeinschaftlichen Spielen zu verbinden. An diesen sozialen Spielen kann man nun deutlich mehrere Entwicklungsstufen unterscheiden.

Die elementarste Triebkraft aller Sozialität und so auch des sozialen Spieles ist die Nachahmung, die hier aber die besondere Form der psychischen Infektion annimmt. Irgendein Kind A vollzieht irgendein Tun; es klatscht in die Händchen, rennt johlend durchs Zimmer — vielleicht ohne jede Rücksicht darauf, daß andere dabei sind, vielleicht aber auch angestachelt durch die Anwesenheit von Zuschauern und möglichen Mitspielern. Kind B wird hiervon angesteckt, macht das Gesehene oder Gehörte instinktiv nach und mit und wirkt damit wieder auf A zurück; und so steigert sich denn die Spielinbrunst durch das gemeinsame Tun des Gleichen zu Intensitäten, wie sie beim Einzelspiel nur selten vorkommen. In den ersten drei bis vier Jahren gelangt das Sozialspiel über diese primitivsten Formen kaum hinaus; es ist mehr ein Nebeneinander- als ein regelrechtes Miteinander-Spielen.

Hilde **4**;3, Günther **2**;o: „Es ist hochinteressant, das gemeinsame Spiel der Kinder zu beobachten. Bis jetzt besteht es in der Hauptsache aus gemeinsamem Rennen durchs Zimmer mit Vollführung eines ohrenbetäubenden Geschreis. Es erinnert stark an die primitiven Tänze und Spiele der Wilden. Gestern wohnten wir Eltern wohl eine Viertelstunde als stumme Zuschauer solch einer Vorstellung der „tanzenden und heulenden Derwische" bei. Zuerst drehten sich beide Kinder unausgesetzt um sich selbst im kleinsten Kreise und so ausdauernd, daß Hilde bei kurzem Pausieren konstatierte: *Das ganze Zimmer dreht sich ja rum*, aber nichts destoweniger ihren Kreislauf gleich wieder begann, und daß Günther oftmals hinpurzelte, aber immer schnell wieder auf die Beine sprang und sich weiter drehte. Dabei ertönte aus beider Munde einförmiges lautes *lala*; jedes schien das andere immer von neuem mit fortzureißen. — Nach einem Weilchen entwickelte sich aus diesem Spiel das Puff-puff- (Eisenbahn-) Spiel; jedes verlangte ein Glöckchen, und sie rasten hintereinander die lange freie Bahn durchs Zimmer, von einem Ende zum anderen, die Glöckchen hin- und herschüttelnd und laut lärmend, halb zischend, halb singend, mit glückstrahlenden Gesichtern."

Ist eine größere Zahl von Kindern beisammen, so kann sich dies Mitfortreißen und Fortgerissenwerden zu einer regelrechten

Masseninfektion steigern; die Kinder zeigen dann im kleinen Ähnliches, wie es die Sozialpsychologie im Großen als Massenfanatismus, Massenbegeisterung, Massensuggestion kennt.

In dem oben angeführten Beispiele läuft das gleichartige Tun noch regellos neben einander her; wird es in eine gewisse Ordnung gebracht, so entstehen Reigen- und verwandte Spiele. Denn auch beim Ringelringel-Rosenkranz liegt der Reiz für das Kind vor allem darin, daß soviele in gleichem Takte das Gleiche singen und die gleichen Bewegungen machen; aber schon dadurch daß jedes Wort und jeder Schritt vorgeschrieben ist, kommt es hier meist nicht zu jenen starken Wirkungen der psychischen Ansteckung wie im ersten Falle. Auch zu dieser ruhigeren Form des Gemeinsamkeitsspiels finden sich in den Spielen der Naturvölker die Analoga. Durch die Chorwirkung wird der Eindruck des Rhythmus, der sich zugleich auf Text, Melodie und Körperbewegung erstreckt, noch gesteigert und so eine primitive ästhetische Freude erzeugt; der Reigen ist das erste „Gesamtkunstwerk", das noch ungeschieden Musik, Poesie und Tanz zu einem ästhetischen Ganzen verbindet. Weibliche Kinder hegen wohl eine größere Vorliebe für die rhythmisch-ästhetische Gemeinsamkeit des Reigenspiels und halten länger an ihm fest als Knaben.

Auf einer höheren intellektuellen Stufe entwickeln sich nun diejenigen Spiele, bei denen die Teilnehmer an der Spielgemeinschaft Verschiedenes tun. Hier erst ist von einem wirklichen Miteinanderspielen die Rede; jeder Mitspielende übernimmt eine besondere Teilaufgabe des Spieles. Die Schwierigkeit für das Kind ist eine doppelte. Es darf sich einerseits nicht dem bequemen Nachahmungstrieb hingeben; es darf aber andererseits auch nicht beliebig seinem spontanen Spieltrieb folgen, sondern muß seine Spezialaufgabe innerhalb der gemeinsamen Spielabsicht als determinierende Tendenz anerkennen und festhalten. Das ist so schwer, daß etwa ein dreijähriges Kind nur durch fortwährende Anweisung und Nachhilfe an solchem Spiele beteiligt werden kann; erst im Laufe des 5. Jahres scheint sich eine selbständige Fähigkeit zu dieser Spielform zu entwickeln. So wie die Nationalökonomie lehrt, daß sich aus der undifferenzierten Arbeitsgemeinschaft erst allmählich diejenige mit Arbeitsteilung entwickelt, so geht hier aus der undifferenzierten Spielgemeinschaft diejenige mit „Spielteilung" hervor.

Das erste Beispiel, das wir beobachteten, entspricht den obigen Altersangaben. Hilde **5**; 1, Günther **2**; 10: „Die Kinder spielen jetzt häufig

„Doktor". Hilde ist der Arzt, Günther ist krank und muß sich die abenteuerlichsten Einpackungen von Kopf, Beinen usw. gefallen lassen."

Die Spiele dieser Art sind fast ausschließlich „Rollenspiele" und ähneln hierin sehr dem Puppenspiel, bei dem ja auch eine Rollenverteilung zwischen der Kindmutter und dem Puppenkind stattfindet. „Mutter und Kind" ist auch das weitaus beliebteste dieser Spiele mit verteilten Rollen in allen Kinderzimmern, zum mindesten in denen mit mehreren Kindern. Bei unseren Kindern entwickelte sich das Spiel geradezu aus dem Puppenspiel und zog sich durch Jahre hin, immer neue Variationen annehmend.

Eine Aufzeichnung aus der Zeit, als Hilde 8;2, Günther 5;11, Eva 3;5 alt waren, lautet: „Bei unseren Kindern gibt es sozusagen ein Grundspiel, besser noch eine Grundstimmung, aus der heraus sich die mannigfachsten Spiele entwickeln. Es heißt „Puppenspiel" und ist aus der Art und Weise entstanden, in der sich die Kinder mit den Puppen beschäftigen. Die Kinder und die Puppen stellen irgendwelche Familienpersönlichkeiten dar, Eltern, Dienstboten, Verwandte, Arzt. Allmählich werden die Puppen ganz ausgeschaltet, nur die Kinder spielen noch untereinander, aber der Name bleibt, denn die Stimmung ist dieselbe. Oft erstreckt sich solch ein Spiel über mehrere Stunden — vor kurzem spielten H. und G. den ganzen Sonntag auf diese Weise. Sie verlebten in der Phantasie viele Tage, aßen, schliefen, gingen zur Schule usw."

Bei diesen gemeinsamen Rollenspielen übernimmt gewöhnlich ein Kind die führende Rolle, sei es nur, um die Anregung zu geben und die Rollen zu verteilen, sei es, um auch während des Spiels die Durchführung zu ermöglichen. Gewöhnlich wird ja das ältere und reifere Kind die Zügel ergreifen; zum Teil ist es aber Temperamentssache, und da kann zuweilen ein kleiner Knirps seine älteren Spielgefährten regieren, als müßte es so sein.

Hilde freundete sich 4;4½ in der Sommerfrische mit einer Schar Dorfkinder an, die zum Teil gleichaltrig, zum Teil wesentlich älter waren. Die Freundschaft war eine wolkenlose, und zwar hauptsächlich deshalb, weil sich die Bäuerlein widerspruchslos den Wünschen und Spielvorschlägen Hildes fügten.

Wird das gemeinsame Rollenspiel systematischer durchgeführt, womöglich unter Innehaltung eines vorher gefaßten Programms, so entwickelt sich daraus ein regelrechtes Theaterspielen, und jenes leitende Kind wird zum Regisseur. Wenn auch die eigentliche Ausbildung dieser Spielform erst in spätere Jahre fällt, so finden sich doch erste Anfänge hierzu bereits in der uns interessierenden Epoche. Unsere Tochter hatte z. B. ihre ersten Regieerfolge mit 5½ zu verzeichnen, für eine Bühneneinrichtung freilich, gegen welche die Shakespeare-Bühne das höchste Raffinement bedeutet.

Hilde 5;5, Günther 3;2: „Hilde liebt es seit einiger Zeit, einige Märchen mit Günther zu „spielen"; so z. B. Rotkäppchen oder Hänsel und Gretel. G. ist das Rotkäppchen, sie der Wolf, und je nach Bedarf verwandeln sie sich in die erforderlichen Personen, Großmutter, Jäger usw. Hilde souffliert G. ständig, was er sagen soll. *Jetzt mußt du sagen: Guten Tag, liebe Großmutter, wie siehst du denn aus? Was hast du denn für große Augen?* und G. spricht getreulich alles nach.

Sie spielen Hänsel und Gretel. Drei zusammengeschobene Stühle bilden das Hexenhaus; die Hexe Günther muß darunter kriechen; Hilde stellt Hänsel und Gretel in einer Person dar. Hänsel muß den Finger irgendwo rausstrecken. Dann soll Gretel in den Herd kriechen; sie sagt der Hexe *Mach mir's mal vor*, und als die Güntherhexe das tut, versetzt ihr Gretel einen Stoß von hinten, da ist die Hexe gleich verbrannt. — Während G. noch mit dem Nachsprechen zu tun hat, mimt H. schon ganz drastisch. Sie schnarcht als Wolf kräftig und tief, markiert später das Plumpsen in den Brunnen, sie stößt die Hexe mit Wucht ins Feuer und freut sich des gelungenen Scherzes."

Die erste Etappe der Gemeinschaftsspiele zeigte ein bloßes Nebeneinander, die zweite ein wirkliches Miteinander; auf einer letzten Stufe entwickelt sich das Gegeneinander: es sind die Kampf- und Kriegsspiele. Aber ihre eigentliche Ausbildung scheint fast ganz jenseits der für uns in Betracht kommenden Altersgrenze zu liegen.

Kapitel XX.

Das Zeichnen.

Eine kurze Sonderbetrachtung sei zum Schluß den frühkindlichen Anfängen des Zeichnens gewidmet. Das Hantieren mit dem Bleistift ist wohl für jedes Kind eine Quelle lebhafter Freude; und da es hier relativ leicht ist, die entstehenden Erzeugnisse zu sammeln und zu studieren, so hat gerade diese kindliche Betätigung besonders eingehende Untersuchungen erfahren. Unsere Skizze beschränkt sich auf das „freie" Zeichnen, d. h., dasjenige, das aus dem spontanen Schaffensdrang des Kindes hervorgeht und daher ein unverfälschtes Bild seiner Fähigkeiten und Interessenrichtungen bietet. Das Zeichnen nach Anleitung, mit Hilfen und Verbesserungen, wie es vielfach im Haus und Kindergarten gehandhabt wird, lassen wir beiseite.[1]

[1] Über das freie Zeichnen der Kinder gibt es schon eine große Literatur. Eine kurze Gesamtorientierung gibt Ruttmann. Kerschensteiners monumentales Buch „Entwicklung der zeichnerischen Begabung" behandelt fast ausschließlich die Zeichenfähigkeit des Schulkindes. Der Sammelband „Das freie Zeichnen und Formen des Kindes" (hrsg. von Grosser und Stern) enthält Aufsätze, die sich mit allen Altersstufen, auch denen

Das Verständnis für das Wesen des frühesten Zeichnens können wir am besten durch eine negative Bestimmung erschließen. Es ist nicht „arte" dei bambini, wie es Ricci nannte, nicht Kinderkunst, sondern Kinderspiel. Denn es fehlen ursprünglich nicht nur alle ästhetischen Absichten, sondern sogar die imitatorische Tendenz. Die zeichnenden Kinder denken nicht daran, die sichtbare Wirklichkeit darstellen zu wollen, sondern ihre Striche sind nichts als Markierungen der Vorstellungen und Gedanken, die ihnen durch den Kopf huschen. Die ungefährste Andeutung genügt, sobald sie nur für das Kind einen Anhaltspunkt bietet, um die Phantasie im Sinne des Gemeinten anzuregen. Ja, des Gemeinten; denn das Kind zeichnet, was es meint, denkt, weiß — nicht, was es schaut.

Diese simple Tatsache ist erst seit ganz kurzer Zeit in ihrer grundlegenden Bedeutung erkannt worden. Sie wirft ein grelles Schlaglicht auf die Unzulänglichkeit älterer Theorien über die Anfänge menschlichen Erkennens und Erfahrens. Der Glaube, daß die „Anschauung" in ihrer sinnlichen Einfachheit und Reinheit den Anfang alles Erkennens mache, und daß aus ihr sich erst langsam das abstrakte Wissen und Meinen entfalte, ist nicht mehr haltbar. Zu den anderen Gegenbeweisen, die wir im Kapitel „Anschauung" fanden und im Kapitel „Denken" finden werden, reiht sich das aus dem Zeichnen gewonnene Argument. Es zeigt sich, daß es gerade das Ursprüngliche ist, das Anschauliche nur als Symbol für etwas Gemeintes, Gedachtes zu beachten und daß sich erst unter großen Mühen die Fähigkeit entwickelt, an den Dingen das in der Anschauung Gegebene, so wie es sich als reiner Sinnenschein darstellt, von allem „Intentionalen" (d. h. begrifflich Gemeinten, vgl. Kap. XXI) loszulösen.

Kerschensteiner hat es geradezu als ein Gesetz der zeichnerischen Entwicklung — im Kinde wie in der Menschheit — ausgesprochen, daß vor der anschauungsmäßigen Stufe die Stufe des Schemas stehe; wollte man bekannte kunsttheoretische

der Frühzeit, beschäftigen. — Speziell der frühen Kindheit gilt das Büchlein von Corrado Ricci, das zuerst auf das Problem aufmerksam machte, und das Kapitel X bei Sully. Die ausführlichste Darstellung der zeichnerischen Frühstadien eines einzigen Kindes enthält die Arbeit von C. und W. Stern „Zeichnerische Entwicklung eines Knaben" (mit zahlreichen Tafeln). Weitere Proben und Entwicklungsgeschichten von Einzelkindern geben Dix II und Scupins. — Ein lehrreiches psychologisches Experiment über das Abzeichnen schildert Katz „Beitrag zur Kenntnis der Kinderzeichnungen".

Ausdrücke brauchen, so könnte man sagen, der Symbolismus sei ein Vorgänger des Realismus. Die Entwicklungsfolge ist noch weiter dahin zu spezialisieren, daß der Stufe des Schemas eine solche des sinnlosen Kritzelns vorangeht, und daß die Stufe der Anschauungsmäßigkeit sich danach gliedert, ob der zweidimensionale, also flächenhafte Sinnenschein oder die Erscheinung im dreidimensionalen plastischen Raum wiederzugeben versucht wird.

In der frühen Kindheit sind meist nur die beiden ersten Entwicklungsstufen: Kritzeln und Schema vorhanden. Aber gerade beim Zeichnen offenbaren sich individuelle Verschiedenheiten von besonderer Stärke. Es gibt Menschen, die Zeit ihres Lebens nicht über die Stufe des gröbsten Schemas hinauskommen; daneben gibt es 4- und 5jährige Zeichner von unwahrscheinlicher Leistungsfähigkeit. Ihre Erzeugnisse zeigen eine weitgehende Beherrschung des Anschauungsmäßigen und rege Phantasie.

Als Beispiel solcher übernormalen Leistungen geben wir auf Tafel VI unten zwei Zeichnungen eines 4jährigen Knaben. Dieses Kind, Sohn eines Architekten, hatte damals eine ausgesprochene Neigung zum Phantastischen: bunte Trachten, Feuer und Hölle, Seestücke (obwohl er nie an der See war) usw. füllen in verwirrendem Wechsel seine umfangreichen Skizzenbücher[1].

Natürlich hat an diesen Leistungsunterschieden die angeborene Begabung den Hauptanteil, doch darf man auch die anderen mitwirkenden Faktoren nicht übersehen. Das lebhafte Interesse des Kindes kann zuweilen für gewisse Motive eine Übung bewirken, die schon sehr frühe zu relativ bedeutenden Spezialistenerfolgen führt, ohne daß eine größere zeichnerische Allgemeinbegabung zugrunde liegen müßte. Denn das kleine Kind, das überhaupt Interesse für Zeichnen hat, konzentriert sich beinahe stets — zum mindesten für bestimmte Perioden — auf ein einzelnes Thema oder auf ein enges Themengebiet, und gelangt dann allmählich zu geläufigen Typen, die zuweilen charakteristische Züge des Gegenstandes enthalten. Da gibt es kleine Pferdespezialisten, solche, die nur Menschenfiguren zeichnen, andere, denen die Lokomotive als der einzige darstellungswürdige Gegenstand erscheint [2] [3].

[1] Näheres über ihn bei Kik, S. 94ff.

[2] Das letzte gilt für den Sohn von Dix. Vgl. die Stufenleiter von Lokomotivzeichnungen, Dix II, S. 73—82.

[3] Auch in der Entwicklung der Menschheit gibt es Entsprechendes. Die prähistorischen Menschen, welche an den Wänden ihrer Höhlen

Endlich darf auch der Einfluß der günstigen Gelegenheit nicht unterschätzt werden. Ein Kind, das Papier, Bleistift, bunte Stifte, womöglich auch eine schöne, große Staffeleitafel und Kreide zur unbeschränkten Verfügung hat, und das nicht kopfscheu gemacht wird durch Belächeln, Bekritteln und ständiges Korrigieren seiner Produkte, wird das graphische Spiel gern und oft treiben. Die Erwachsenen aber sollten sich daran gewöhnen, die Erzeugnisse nicht mit ästhetisierenden Blicken zu betrachten, sondern sich dessen zu freuen, daß hier das Vorstellungsleben des Kindes einen neuen, ungebundenen Ausdruck findet.

Aus den oben gewonnenen Prinzipien lassen sich nun eine Reihe von Einzelzügen des frühkindlichen Zeichnens zwanglos ableiten.

Das Kind, das mit dem Stift fabuliert, folgt dabei denselben Gesetzen der Phantasieverkettung, die wir beim sprachlichen Fabulieren fanden. In den frühesten Stadien ist daher die Sprunghaftigkeit, das Fehlen determinierender Tendenzen, deutlich erkennbar. Hierzu haben wir auf S. 198/9 eine Stichprobe gegeben.

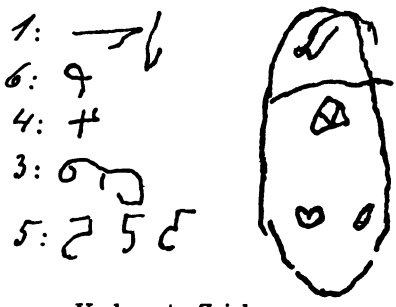
Allmählich gelingt es dem Kinde, wenigstens ein einzelnes Thema auf Grund einer vorgefaßten Absicht durchzuführen; freilich hat diese Absicht nicht wie beim Künstler die Form einer intuitiven Vorwegnahme, eines inneren Schauens des Gegenstandes, sondern besteht nur in dem abstrakten Programm: „einen Mann", „ein Haus", „einen Hund" zu zeichnen. Dabei kommt es dem Kinde gar nicht in den Sinn, sich den Gegenstand, den es zeichnen will, vorher anzusehen oder gar ihn während des Zeichnens ständig zu betrachten. Das Kopieren von Vorlagen oder das Abzeichnen von Gegenständen ist dem Kinde also nicht wie dem Kunstjünger die selbstverständliche Vorbereitung des freien Schaffens, sondern erscheint ihm völlig unnatürlich; erst wenn das Kind jahrelang aus dem Gedächtnis gezeichnet hat, beginnt es gelegentlich, sich an die Aufgabe des Ab- und Nachzeichnens zu wagen. In den Frühstadien aber begnügt es

---

jene verblüffend realistischen Büffel- oder Renntierfiguren hervorzauberten, besaßen augenscheinlich eine solche Spezialistenübung für den Gegenstand ihres Lebensinteresses. Es ist aber unberechtigt, aus diesen Leistungen den Schluß zu ziehen (Verworn), daß in der Menschheit die realistische Kunst ursprünglicher sei als die schematisierende Darstellung.

sich damit, Strich für Strich zu registrieren, was es von dem Gegenstand, den es zeichnen will, weiß — oder noch besser ausgedrückt: an welche — ihm charakteristisch scheinenden — Merkmale des Gegenstandes es denkt; denn das Darandenken ist natürlich noch lückenhafter als das Wissen, und daher sind diese ersten Schemata von einer oft grotesken Unvollständigkeit. Andererseits enthalten sie manches, was gar nicht sichtbar, wohl aber Gegenstand des Wissens ist, z. B. Wurzeln der Bäume, Körper der Menschen unter den Kleidern u. a. m.

Das Fehlen der Synthese war ein weiteres Kennzeichen der frühkindlichen Phantasie. Es bekundet sich beim Zeichnen darin, daß zwar die einzelnen Teile eines Gegenstandes angegeben, aber nicht zueinander in richtige Relation und Proportion gebracht werden. Gibt es doch sogar Fälle, in denen Gesichtsteile außerhalb des Kopfes hingestrichelt, andere, in denen die Beine kürzer gemacht werden als der Kopf. Die Größe, in welcher irgendein Bildelement ausgeführt wird, ist ursprünglich viel mehr von dem Wichtigkeitsakzent, den das Kind ihm beilegt, als von den Forderungen der Proportion abhängig. — Mit steigender synthetischer Kraft wächst die Fähigkeit, die Elemente zur Einheit des Gegenstandes zusammenzufassen und auch das Verhältnis der Teile zueinander besser zu beachten. Schließlich kann schon im 5. und 6. Jahre die steigende konstruktive Fähigkeit beim Zeichnen, ebenso wie wir es beim Bauen fanden, zur Herstellung größerer „Kompositionen" befähigen; in diesem Alter produzierte unser Sohn Landschaftsbilder, Häuser mit Garten und Menschen, Seestücke, auf denen Segel- und Dampfschiffe, Angler und Taucher zu sehen waren, alles mit den einfachsten Mitteln, oft nur in rohesten Andeutungen, aber doch schon mit einem gewissen Sinn für Anordnung und Verteilung im Raum.



Verlagerte Zeichnungen.

Die mehrfach erwähnte Unbekümmertheit des Kindes darum, ob seine Zeichnungen mit den Gegenständen übereinstimmen, zeigt sich auch in den merkwürdigen „Verlagerungen", die in den frühesten Stadien nicht allzu selten vorkommen. Oben und unten, vertikal und horizontal, rechts und links werden mit-

einander vertauscht, ohne daß das Kind es als Störung empfände oder es auch nur merkte. Wir geben als Beispiele einige Ziffernbilder, die Hilde 4; 9 teils aus dem Gedächtnis, teils nach sichtbaren Vorlagen auf ihre Tafel malte. Wir finden hier alle Möglichkeiten der Verlagerung: die Umkippung um 90°, das Auf-den-Kopf-Stellen, die Spiegelung. Noch merkwürdiger ist das Gesicht, das Eva 3; 0 auf Papier zeichnete. Sie begann mit dem Oval, dann setzte sie nahe zu sich hin die beiden Augenkreise, darüber die Nase und über diese den Mundquerstrich.

Die Tatsache der Verlagerung ist eine Parallelerscheinung zu dem Erkennen von Bildern bei verkehrter Lage (s. S. 127). Bezüglich der psychologischen Deutung dieser Erscheinung muß auf meine Abhandlung über „Verlagerte Raumformen" verwiesen werden.

Bei zwei Hauptthemen des kindlichen Zeichnens seien die typischen Anfangsformen kurz betrachtet.

Das beliebteste Thema des Kindes ist dasjenige, das jeder Künstler als schwerstes und letztes in Angriff nimmt: der Mensch. Aber wie anders greift das Kind auch dies Problem an! Es zeichnet sofort, was kein Künstler ihm nachmachen kann — den Begriff des Mannes, den „Mann an sich", nicht irgendeinen individuellen Mann in einer bestimmten Stellung, Stimmung, Kleidung usw. Ein solches gezeichnetes Schema ist also ein merkwürdiges Mittelding zwischen individueller Anschaulichkeit und abstrakter Begrifflichkeit. Was aber ist dem Kinde das Wesentliche am „Mann"? Die (von Scupins Sohn 2; 11 stammende) Figur *a*, die ungefähr das einfachste Schema der Menschendarstellung repräsentiert, beweist es: Kopf, Beine, Arme und aufrechte Stellung. Es fehlen nicht nur Füße, Hände, Haare, Kleidung, — selbst die so sinnfällige Tatsache, daß zwischen Kopf und Beinen noch ein Rumpf existiert, bleibt unberücksichtigt! Fast unbegreiflich erscheint es uns, daß auch das Kind, nachdem es einen solchen „Kopffüßler" produziert hat, nicht merkt, was fehlt; so wenig ist es auf Anschauung und Ähnlichkeit eingestellt. Der Kopffüßlertyp beschränkt sich

a *b*

Menschenschema („Kopffüßler").

übrigens nicht nur auf die ersten Jahre; Probe *b* ist eines von vielen Beispielen, die noch bei 6jährigen Volksschulkindern gefunden worden sind; freilich dürften das wohl nur solche sein, die in ihrer früheren Kindheit nie Gelegenheit zum Zeichnen gehabt hatten.

Nächst dem Menschen sind Säugetiere das bevorzugteste Motiv. Sie werden für das Kind ausreichend charakterisiert (vgl. Fig. *c* und *d*) durch wagerechte Richtung des Leibes, Kopfstellung vor (nicht über) dem Rumpf; mehrere Beine (es brauchen durchaus nicht immer, wie in den Proben, vier zu sein).

c *d*

Säugetierschema.

Auf der primitivsten Stufe fehlt also nicht nur die Unterscheidung der einzelnen Säugetiere untereinander[1], sondern es wird bei der Kopfform sogar nicht einmal der Unterschied zwischen Tier und Mensch markiert. Wer würde ahnen, daß das Ungeheuer mit dem Menschengesicht (*d*), das von einem 6jährigen Knaben stammt, ein Schwein darstellen soll? Bei Probe *c* (von Scupins Sohn 4; 11) ist durch die Behaarung und durch die großen Nasenlöcher für das Kind völlig befriedigend nachgewiesen, daß es sich um einen Hund handelt. Wer weiß, ob nicht solche aus zeichnerischer Unfähigkeit hervorgegangenen Vermenschlichungen tierischer Gestalten in der Urzeit der Kultur zur Entstehung gewisser Mythen (Sphinx, Harpyen usw.) beigetragen haben?

Wie sich aus derartigen Keimen allmählich vollständigere und korrektere Schemata, endlich die Anfänge des anschauungsmäßigen Zeichnens, entwickeln können, sei an Proben der Menschendarstellung illustriert, die wir von unserem Sohne haben. (Tafel VI, Fig. 1—6.) Der Knabe hatte eine außerordentliche Liebe zum Zeichnen, vielleicht auch eine über sein Alter ein wenig hinausgehende Begabung[2].

[1] Noch bei einem 9jährigen Mädchen ist mir einmal folgendes begegnet: Es produzierte auf die Aufforderung, ein Tier zu zeichnen, eine Figur, ähnlich der Probe *d*. Auf die Frage, was für ein Tier es sei, wurde es verlegen und sprach stockend: „Nun — eben ein Tier." Es hatte also das Kunststück fertiggebracht, den undifferenzierten Begriff des Säugetieres zu zeichnen.

[2] Ausführliches über die zeichnerische Entwicklung dieses Knaben in der S. 237 Anmerkung genannten Arbeit von C. u. W. Stern.

Fig. 1 (3;2½) steht noch hart an der Grenze der Kritzelei, geht aber durch die vorher geäußerte Absicht, seine Schwester zu zeichnen, über diese Stufe hinaus. Die ineinandergeschlungenen Rundungen stellen noch ungeschieden Kopf und Rumpf dar; einige wurden während der Produktion als Auge, Nase, Mund bezeichnet; Arme und Beine sind erkennbar.

Nach ¾jähriger Zeichenpause setzte ein erneutes Interesse ein, und nun entstanden doch schon deutlichere Schemata. Fig. 2 zeigt außer den am ganzen Arm kammartig angebrachten Fingern nichts widersinnig Lokalisiertes mehr; die Auswüchse an den Beinen stellen die Knie dar. Beim Zeichnen selbst hatte er noch nicht eine spezialisierte Absicht; aber nachträglich übte er eine Art humoristischer Kritik an seinem Erzeugnis, indem er sagte: *Is ein alter Mann: hat keine Haare, bloß noch eins. Der alte Mann ist auch schon wacklig.*

6 Wochen später zeichnete er ein anderes Menschenbild, das in der Rumpf- und Armformation und den hinzukommenden Füßen wiederum einen Fortschritt aufweist (Fig. 3). Eigentümlich sind die 4 Appendixe des Kopfes; auf unser erstauntes Fragen nach den 4 Ohren erklärte er: *ach wo, das sollen doch die Backen sein,* und zeigte auf das eine Henkelpaar. Er d a c h t e an die Backen, also mußten sie auch irgendwo gesondert registriert werden.

Die Darstellung aus 4;8½ (Fig. 4) bedeutet trotz ihrer Unvollkommenheit doch einen wichtigen Schritt vorwärts. Die Zeichnung soll nämlich einen Mann schräg von hinten darstellen, so daß man nur den Hinterkopf und ganz seitlich das eine Auge sieht. Als G. eben die Zeichnung auf der Tafel vollendet hatte und wir in Verkennung der Absicht sagten: „Ach, der arme Mann hat ja keinen Mund und keine Nase," da stellte sich G. so hin, daß er uns fast den Rücken kehrte, und fragte: *Siehst du, wenn er so geht, den Mund? Aber das Auge sieht man doch.* — Damit ist also die reine Schemaepoche überwunden; G. hat erkannt, daß die Zeichnungen nicht das wiederzugeben haben, was objektiv vorhanden ist, sondern das, was man von einem bestimmten Standpunkt aus sehen kann.

Im 6. Lebensjahr erfährt das zeichnerische Können des Knaben eine beträchtliche Entwicklung zum Anschauungsmäßigen hin. 5;6 zeichnete er in sein Skizzenbuch ein Mädchen (Fig. 5), das einen ziemlich schematischen Körper und völlig falsch angesetzte Arme zeigt, um so mehr aber durch den charakteristischen Kopf überrascht. Das Gesicht ist nicht wie sonst als abgegrenzter Kreis dargestellt, sondern die Haare sind sofort in die (allerdings zu lang geratene) Kopfform mit hineingenommen und hängen in die Stirn; oben werden sie durch eine Schleife zusammengehalten. Die Ohren stehen in richtiger Höhe und sind auch in der Form gelungen.

Eine Verbindung von Zeichen- und Ausschneidekunst stellt endlich Fig. 6 dar. Der Knecht Ruprecht war zuerst auf weißes Papier gezeichnet, dann roh mit der Schere ausgeschnitten, endlich auf dunklen Hintergrund aufgeklebt worden. G. kannte die Merkmale des Weihnachtsmannes nicht nur von Bildern, sondern er selbst hatte ihn bei einer kleinen Weihnachtsaufführung 3 Monate vorher dargestellt: mit langem Bart, spitzer Mütze, Apfelnetz vorn und Sack mit Spielsachen auf dem Rücken. Gut beobachtet ist die gebeugte Haltung des Oberkörpers.

Sämtliche eben besprochenen Leistungen waren Zeichnungen aus dem Gedächtnis, entsprechend der natürlichen Tendenz der frühen Kindheit. Im 6. Jahre aber wagte sich G. schon zuweilen an andere Aufgaben. Er begann aus einem einfachen Vorlagebuch abzuzeichnen; und 5; $6\frac{1}{2}$ unternahm er sogar den Versuch, sein ihm gegenübersitzendes Schwesterchen mit Blaustift nach der Natur zu porträtieren.

Das Ergebnis (Tafel VI, Fig. 7) ist — erfreulicherweise — nicht sprechend ähnlich, zeugt aber dennoch von der Beobachtungsschärfe des Knaben. Er verließ ganz die gewohnten Bahnen, in denen sich sonst seine Gesichtsdarstellungen bewegten, und versuchte dem, was er tatsächlich sah und auffaßte, gerecht zu werden. So gab er die feinere Modellierung des Gesichts wieder in den Linien und Falten, die unter dem Auge, den Nasenrücken entlang, zwischen Nase und Mund, bei Absetzung des Kinnes und der Ohrläppchen hervortreten. Die Wölbung der Wange wurde etwas kräftig durch ineinanderlaufende Kringel aufgetragen. Auch beim Auge gab er viel sonst nicht beobachtete Details (Augenhöhle, Augapfel, Pupillen, Wimpern, Augenbrauen).

Siebenter Abschnitt.

Die Formen des kindlichen Denkens.

Kapitel XXI.

Die Elemente des Denkens.

(Begriffs- und Urteilsbildung.)

1. Denkpsychologie.

Dies Kapitel ist einem Thema gewidmet, das in jedem der vorangegangenen Kapitel schon eine mehr oder minder beträchtliche Rolle gespielt hat. Aber während es sich dort immer nur um die Feststellung handelte, von welcher Art und welcher Bedeutung der Einschlag des Intellektuellen bei den Funktionen des Sprechens, des Gedächtnisses, des Anschauens, der Phantasie sei, verlangt nun jenes intellektuelle Moment selbst, also das kindliche Denken, seine gesonderte Behandlung, und vor allem seine deutliche und grundsätzliche Abgrenzung gegen die eben genannten Gebiete des Vorstellungslebens. Mit dieser Abgrenzung war es bis vor kurzem schlecht bestellt. Die Psychologie des 19. Jahrhunderts hatte fast durchweg die Überzeugung, daß das Denken nichts anderes denn eine hoch komplizierte Vorstellungsbewegung sei; man versuchte abzuleiten, wie sich aus dem häufigen Erleben ähnlicher Vorstellungen die Vorstellung des ihnen allen gemeinsamen Inhalts und damit der „Begriff" entwickle, wie eine Verknüpfung mehrerer Vorstellungen, denen sich die Vorstellung der Wirklichkeit zugeselle, das „Urteil" bilde usw.

Erst das letzte Jahrzehnt brachte diese Anschauung ins Wanken. Man begann zu bemerken, daß das Denken nicht nur für den Logiker ein selbständiges Problemgebiet sei, sondern daß auch der Psychologe seine Besonderheit anerkennen müsse. Das, was in unserem Innern vorgeht, wenn wir denken, hat seine eigenen seelischen Qualitäten und Gesetzmäßigkeiten, durch die es grundsätzlich etwas anderes ist als bloßes Erleben, Be-

halten und Verknüpfen von Vorstellungen. Der Logiker Husserl gab zu diesen Untersuchungen den Anstoß; die psychologische Schule der „Würzburger" (unter Külpes Führung) suchte die Selbständigkeit der Denkphänomene aus der Selbstbeobachtung erwachsener Versuchspersonen zu erweisen[1]; Karl Groos war der erste, der die neuen Gedankengänge in höchst anregender Weise — wenn auch vorwiegend rein theoretisch — für die Kindespsychologie nutzbar zu machen bestrebt war[2]. Die Untersuchung, ob die tatsächliche Entwicklung des kindlichen Denkens jene Anschauungen empirisch rechtfertigt, ist größtenteils erst noch zu leisten. Die folgenden Darlegungen suchen diesen Nachweis gerade für die entscheidende Epoche des kindlichen Denkens, nämlich für seine ersten Entwicklungsstadien, zu führen.

Da sich das menschliche Denken — von verschwindenden Ausnahmen abgesehen — durch sprachliche Mittel äußert, so wird unsere Betrachtung zum großen Teil aus der kindlichen Sprachentwicklung ihr Material ziehen müssen; umgekehrt werden gewisse Seiten der Sprache, die im dritten Abschnitt nur kurz gestreift werden konnten, jetzt ihre Klärung erfahren.

Zuvor einige Richtlinien zur allgemeinen Orientierung.

Das Denken erhält seine Selbständigkeit gegenüber dem Vorstellen durch ein Doppeltes: durch die Besonderheit des Inhalts und durch die Besonderheit des Ablaufs.

Der „Gedanke" ist, als Bewußtseinsinhalt betrachtet, nicht eine verwickelte Vorstellungsverflechtung oder ein hochwertiger Vorstellungsextrakt, sondern etwas Neues, was zum Vorstellungsinhalt hinzutritt. Das Bewußtsein erschöpft sich nämlich nicht in konkreten Erlebnissen anschauungsmäßiger Art, die als Gedächtnisinhalte weiterwirken, sondern es bezieht diese Inhalte auf Gegenstände, die außerhalb seines Erlebens selber liegen. Das Kind hat von seiner Puppe die verschiedensten Wahrnehmungen gehabt, optisch und taktil, in verschiedener Größe je nach der Entfernung, in verschiedenen Beleuchtungen, von verschiedenen Seiten; diese Wahrnehmungen leben in mannigfachen mehr oder minder deutlichen Vorstellungen fort — aber nicht die Wahrnehmungen und Vorstellungen seines Innern benennt das Kind, wenn es von seiner Puppe erzählt,

[1] Eine sehr instruktive Aufklärung über Wege und Ziele dieser Richtung bietet der Aufsatz von Külpe: „Über die moderne Psychologie des Denkens". Internationale Wochenschrift, Juniheft 1912.

[2] Seelenleben, III. Aufl., Kap. XVI, Der Verstand.

sondern den identischen Gegenstand da draußen, der als solcher nicht konkret erlebt wird, dennoch aber gewußt wird als der gemeinsame und identisch bleibende Beziehungspunkt vieler Erlebnisse. Im Bewußtsein vorhanden ist also jetzt neben dem vorstellungsmäßigen Inhalt noch die Bezugnahme auf etwas Objektives — die moderne Denkpsychologie nennt diesen für alles eigentliche Denken entscheidenden abstrakten Bewußtseinsinhalt im Anschluß an Husserl die „intentionale Beziehung".

In obigem Beispiel erstreckt sich die Intention auf einen Einzelgegenstand und führte uns zum Individualbegriff. Aber wir sind auch imstande, allgemeine Gegenstände („die Menschheit", „das Tier"), ebenso Relationen zwischen Gegenständen („Zweck", „Ort", „Kausalität", „Zahl") zu denken. Und so gewiß alle diese Gedanken der konkreten Vorstellungen als ihrer Ausgangspunkte und Materialien bedürfen, so gewiß sind sie doch selbst abstrakte, unanschauliche — trotzdem durchaus eindeutige — Bewußtseinsinhalte. Das gleiche gilt von den Urteilen: sie entstehen erst, wenn ich zu den Vorstellungen oder Vorstellungsverknüpfungen die positive oder negative Intention, die Überzeugung von Existenz oder Nichtexistenz des Gedachten füge.

Aber der Unterschied zwischen Vorstellen und Denken liegt nicht nur auf dem Gebiet der Bewußtseinsphänomene als solcher; auch die Tätigkeit, welche die Psyche hier und dort vollführt, ist ganz verschiedener Natur. Die Verknüpfungen und Abläufe des Vorstellungslebens sind wesentlich passiv: Eindrücke wirken nach, Vorstellungen treten zusammen zu Komplexen, diese Verbindungen festigen sich durch häufige Wiederholung — alles Vorgänge, die gleichsam von selber ablaufen, denen das Ich mehr als Zuschauer gegenübersteht. Nun gibt es aber ein ganz anderes Verhalten: über jenem Vorstellungsgetriebe steht eine bewußt aktive Energie, welche zwischen den Vorstellungen wählt, um an diese oder jene die intentionale Beziehung anzuheften, welche ferner im Hinblick auf ein erst zu erreichendes Ziel (die „Aufgabe") unter den unzähligen möglichen Assoziationen eine bestimmte in Wirksamkeit treten läßt und andere zurückdrängt, welche endlich nicht nur vorhandene Verknüpfungen verwertet, sondern nie zusammen dagewesene Bewußtseinselemente erstmalig synthetisch vereinigt zu einem Gedanken. Alle diese aktiven Leistungen: Wahl, Determination, Hemmung, Synthese, sind uns ja auch schon anderwärts (z. B. bei der konstruktiven Phantasie) be-

gegnet; sie führen aber dann zur „Denk"-tätigkeit, wenn die Intention auf objektive Gültigkeit des Ergebnisses den Prozeß begleitet und bestimmt. Hierbei ist wichtig, daß das Ergebnis erst ein zu erzielendes, also gegenüber den vorhandenen Gedanken und Vorstellungen des Individuums neues ist; alles Denken ist ein Hinausgehen über das Gegebene. Sobald die Bewußtseinsbewegung lediglich Wiederholung früherer Bewußtseinsprozesse ist, liegt nicht Denken, sondern nur reproduktives Vorstellen vor; daher kommt es, daß seelische Prozesse in ihrer Äußerungsweise die logische Form von Denkakten zeigen können, ohne psychologisch solche zu sein. Hierin liegt eine große, meist nicht genügend beachtete Schwierigkeit der psychologischen Analyse.

Der intentionale „Gedanke" als Bewußtseinselement und das Beherrschen der Bewußtseinsbewegung durch aktives Hinstreben auf neue Intentionen — das sind die beiden psychologischen Grundmerkmale alles Denkens.

Fragen wir uns nun, von welchem Zeitpunkt an wir mit Sicherheit beim Kind wirkliche Denkprozesse anzunehmen berechtigt sind. Wenn gelegentlich Kinderpsychologen das Denken schon in der vorsprachlichen Epoche beginnen lassen, so ist dies wohl auf das unklare Durcheinanderwerfen der Ausdrücke Denken und Vorstellen zurückzuführen. Selbst die allerersten Sprachanfänge enthalten, wie wir gefunden haben, noch nicht eigentlich logische Momente. Dagegen darf jener Übergang von der ersten zur zweiten Sprachepoche, den wir S. 108/9 behandelten, als der entscheidende Wendepunkt gelten. Denn wenn wir von jenem Zeitpunkt sagten: es erwache „ein Bewußtsein von der Bedeutung der Sprache und der Wille, sie sich zu erobern", so sind damit die beiden eben formulierten Kriterien wirklichen Denkens festgestellt. Unsere Betrachtung der kindlichen Denkentwicklung wird daher an dieser Stelle ihren Anfang zu nehmen haben.

2. Die Entwicklung der Begriffsbildung.

a) Die Vorstellungen als Begriffsträger. Tritt zu einem Vorstellungskomplex das Wissen um seine objektive Bedeutung, so entsteht im Bewußtsein ein — wenn auch noch so unvollkommener — Begriff. Die Denkpsychologie hat, wie wir sahen, die Verschiedenartigkeit dieser beiden Bewußtseinsbestandteile — des anschaulich Vorstellungsmäßigen und des

abstrakt Begrifflichen — festgestellt; der Kindespsychologie liegt es nun im speziellen ob, das allmähliche Eintreten jener Scheidung zu verfolgen und dabei zu untersuchen, welche positive Rolle die Vorstellungen als Anknüpfungspunkte für die Begriffsbildung spielen.

Schließen wir diese Betrachtung noch einmal an das Beispiel der „Puppe" an. Die einzelnen Sinneswahrnehmungen und Gedächtnisvorstellungen, die von der Puppe ausgehen, sind von einander verschieden; jede einzelne dieser Sachvorstellungen hat, eben wegen ihrer individuellen Konkretheit, Bezug auf eine bestimmte Situation und ist daher nicht geeignet, als Ansatzpunkt für das allgemeine Wissen um diese Puppe zu dienen. Nun hat aber die Psyche die Fähigkeit, diesem Mangel abzuhelfen. Sie erzeugt Inhalte, die noch Vorstellungen und als solche konkret sind, d. h. eine anschauliche Bestimmtheit haben, deren Bestimmtheit aber nicht mehr so detailliert und individualisiert wie die der einzelnen Gedächtnisvorstellungen ist. Sie sind gleichsam sinnliche Abstraktionen, Vereinfachungen, die doch noch innerhalb der sinnlichen Anschauung bleiben, Andeutungen der hervorstechendsten Merkmale — und eben deshalb geeignet, nicht bloß das subjektive Erleben des Einzelmomentes, sondern den identischen Gegenstand zu repräsentieren. Jetzt erst wird uns ganz die Bedeutung klar, die das „Schema" auf den verschiedensten Gebieten des kindlichen Seelenlebens spielt: da es noch zur Welt der Anschauung gehört, ist die Psyche schon auf einer frühen Entwicklungsstufe fähig, es zu bilden; da es so dürftig und leer ist, wird es zum geeigneten Ansatzpunkt für die Allgemeinheit des Gedankens. Was also vom Standpunkt der Anschaulichkeit ein Mangel ist, ist vom Standpunkt der Begriffsentwicklung ein Vorzug. Wir haben solche Schemata auf dem Gebiet der Gesichts- wie der Gehörsvorstellungen kennen gelernt: dort die graphischen Schemata, welche „den Menschen", „das Tier" repräsentieren, hier die Schallmalereien, welche aus dem ganzen Vorstellungskomplex eines Tiers, eines Werkzeugs die vereinfachte Vorstellung seiner Lautäußerungen (wauwau, tiktak) herausheben.

Von dieser Stufe des schematischen Vorstellens aus gabelt sich nun die Entwicklung. Einmal führt sie zu der bewußten, möglichst reinen Darstellung des sinnlich Anschaulichen, unter Ausschluß des Nur-Begrifflichen — diesen Weg haben wir beim Zeichnen verfolgt, wo sich langsam aus dem Schema die er-

scheinungsgemäße Darstellung herausbildete. Die andere Entwicklung, die uns hier angeht, sucht immer mehr das Anschauliche abzustreifen, um den begrifflich logischen Charakter um so reiner zur Geltung zu bringen. Das Schema hat noch eine gewisse, wenn auch noch so vage, Ähnlichkeit mit der Anschauung, an die es immerhin erinnerte. Allmählich verliert sich das Bedürfnis nach dieser Ähnlichkeit, und es genügt ein solcher Rest von Anschaulichkeit, der eben nötig ist, um die Bezugnahme auf den Gegenstand, also die Intention zu bezeichnen: aus dem Schema wird das bloße Symbol. Dies ist der Weg vom graphischen Schema über die Bilderschrift zur gewöhnlichen Schrift; und im akustisch-sprachlichen der Weg von den natürlichen Symbolen (Klangmalerei und lautliche Ausdrucksbewegung) zu den beliebigen konventionellen Namen der Dinge.

Man versteht nun auch, warum ohne Sprache kein eigentliches Denken möglich ist. Die Sachvorstellungen sind viel zu sehr mit konkretem Einzelinhalt und mit der zufälligen Beschaffenheit ihres Ursprungsmoments behaftet, als das sie dazu brauchbar wären, dauernd über sich hinaus zu weisen auf einen gedachten identischen Gegenstand. Dagegen ist die Wortvorstellung ein konkretes Bewußtseinsgebilde nur als Klang; indem sich dieser gleiche Klang mit den verschiedenen ähnlichen Sachvorstellungen verbindet, befreit er sich von dem Ballast des Vereinzelten und Augenblicklichen und kann nun zum sinnlichen Träger des unanschaulichen konstanten Objektgedankens werden.

Aus diesem Grunde fühlten wir uns berechtigt, in der Entdeckung des Kindes, „daß jedes Ding einen Namen habe", seine erste wahrhafte Denkleistung zu sehen. Und auch die Aktivität des Denkens bewährt sich in jener Zeit; denn das Kind begnügt sich nicht mehr mit den ihm anfliegenden Sprachkenntnissen, sondern sucht durch eigenes Fragen nach dem Namen weiter zu kommen. Mit jedem neuerworbenen Wort ist auch die Möglichkeit gegeben, ein Etwas, das ihm bisher nur als augenblickliches Vorstellungserlebnis gegeben war, nun als dauerndes Objekt zu identifizieren; und so ist jenes Namenfragen nicht ein mechanisches Haschen nach Wörtern, sondern das Streben nach einer geistigen Eroberung der objektiven Welt. Schon vor dreißig Jahren hat Lindner[1] in sehr treffender Weise diesen Prozeß im Geistigen verglichen mit dem Fort-

[1] G. Lindner, Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes. Kosmos **6**, 1882.

schritt, den das Laufenlernen des Kindes für die Eroberung der räumlichen Welt bringt. Hier wie dort gibt das Kind sich nicht mehr mit dem zufrieden, was ihm nahe gebracht wird, sondern es trägt sich selbst und sein Streben den Dingen entgegen, die es meistern will.

b) Die fortschreitende Objektivation. Zur Begriffsbildung gehört noch eine weitere Voraussetzung, deren Wesen besonders deutlich an der Sprachentwicklung aufgezeigt werden kann. In allem ursprünglichen Sprechen ist, wie wir früher (S. 96/7) gesehen hatten, das vorstellungsmäßige mit dem affekt- und willensmäßigen Moment aufs engste verbunden. Die ersten Worte drückten noch ungeschieden die subjektive Reaktion auf objektive Reize aus. Dieser subjektive Erlebnisanteil mußte bereits zurückgedrängt werden, wenn die Bildung von Dingbegriffen, die wir eben besprachen, möglich sein sollte; und allmählich werden immer weitere Gebiete von der fortschreitenden Fähigkeit der Objektivation erfaßt. Wir können an dem Gebrauch von Einzelwörtern ebenso wie an der Bewältigung gewisser Wortklassen und Flexionen verfolgen, wie eine Abklärung des persönlich-begehrenden zu einem sachlich-konstatierenden Verhalten eintritt und wie dadurch die Begriffsbildung ununterbrochene Fortschritte gemacht.

Der Bedeutungswandel zum Objektiven hin sei zunächst an einigen Einzelwörtern beleuchtet, die ursprünglich einen reinen Interjektions-, also Affektcharakter hatten.

Bei Hilde wird das flehende Wort *bitte* allmählich zur sachlichen Bezeichnung der Semmel — auch da, wo sie nicht erbeten wird. Der Ausruf *siete* (siehst du), der oft mit der Geste des ausgestreckten Zeigefingers verbunden worden war, dient schließlich zur Benennung von Händen in gleicher Haltung (*lauter siete*, sagte unsere Tochter, als sie in einer Annonce viele solche Hände abgebildet sah). Ähnliche Objektivierungen des Bedauernsrufes *schade* und des Abscheuausdrucks *pfui baba* zeigen die Proben: (die zerbrochene) *Puppe sieht so schade aus* (Hilde) und: *Händel sieht pi baba aus* (Scupins Sohn 2;2).

Die Bezeichnung von Eigenschaften zeigt ganz Ähnliches. Die ersten treten durchweg auf als Worte für einen momentanen Zustand des Kindes, der Abhilfe verlangt (*müde*, *nass*), oder für die Art, wie das Kind in seinem Gemütsleben von Personen und Dingen affiziert wird. Sagt das Kind *Mama gut*, so will es sagen, Die Mutter ist gut zu mir; *Milch heiss* ist der Schmerzensausruf, daß das Kind sich den Mund verbrannt hat. Zum Isolieren von Merkmalen kommt das Kind also zunächst nur dadurch,

daß diese sich als störende (seltener als erfreuende) Faktoren seiner affektiven Aufmerksamkeit besonders aufdrängen; erst einige Monate später ist es fähig, auch solche Merkmale zu benennen, die ohne besondere Beteiligung des Affektlebens bemerkt und nun als dem Objekt zukommend aufgefaßt werden; wenn das Kind *grosse Puppe*, *sauberes Tischtuch* und ähnliches zu sagen vermag, ist der begriffliche Charakter der Eigenschaften gewonnen.

Von Relationsbegriffen nennen wir hier zunächst zwei, die ähnliche Entwicklung zeigen: das Nein und das Ich.

Die ersten Äußerungen des „Nein" haben beim Kinde durchweg die subjektive Bedeutung der Abwehr = „nein, das will ich nicht"; „nein, das soll nicht sein", während die konstatierende Bedeutung, also das Verneinen von Objektivem: „nein, das ist nicht so" noch fehlt. Ein 1½jähriges Kind vermag zwar sehr energisch *nein, nein* zu schreien, wenn ihm ein Spielzeug fortgenommen wird; fragt man es aber, indem man seine Hand berührt: Ist das dein Guckeli?, so kann es noch nicht Nein sagen, obwohl es Hand und Augen auf Befragen richtig zeigt. Bei unseren Kindern trat das erste konstatierende Nein zwei bis drei Monate nach dem ersten affektiv-willensmäßigen Gebrauch des Wortes auf.

Noch länger ist oft die Zeitdistanz zwischen beiden Bedeutungen beim Ich. Die Selbstbezeichnungen *ich*, *mir*, *mein* als Ausdrücke starken Eigenwillens ertönten bei unseren zwei ältesten Kindern schon um 2; 0: *suchen ich Ball.* — *i au* [= ich auch], wenn andere etwas bekamen); aber erst nach 2; 6 folgte der konstatierende Gebrauch: *ich klein bin.*

Ein anderes Symptom der allmähligen Objektivation des Denkens besteht im Verhalten des Kindes zu den Richtungen der Zeit: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Das Kind kennt anfänglich nur ein unmittelbares stark gefühlsbetontes Erleben der Gegenwart und ein auf die allernächste Zukunft gerichtetes Streben oder Abwehren; die Vergangenheit dagegen, die nur durch eine Loslösung vom subjektiven Erlebensmoment, also vermittelst objektivierenden Konstatierens zu erfassen ist, tritt erst viel später ins Bewußtsein des Kindes. Dies Verhältnis fanden wir schon bei der Besprechung der ersten Vorstellungen (S. 66) und der kindlichen Erinnerung (S. 159); es wiederholt sich dort, wo die Zeitrichtungen durch die Sprache bewältigt werden sollen. Die subjektiven Zeitbeziehungen der Gegenwart und Zukunft werden zuerst der

Sprache zugänglich: die Infinitivform des Verbs drückt das jetzt ablaufende Geschehen, noch häufiger das unmittelbar zu erhoffende oder zu befürchtende aus. Die Vergangenheit beginnt dagegen erst ein halbes Jahr später (durch Partizipien) ausgedrückt zu werden. Und die gleiche Abfolge besteht bei den Zeitadverbien; die Gegenwart- und Zukunftsausdrücke: *gleich, dann, jetzt, morgen, bald* usw. sind längst eingebürgert, wenn sich die Vergangenheitsausdrücke: *eben, gestern, vorhin* zögernd einstellen.

c) Die Kategorien. Ein anderer Denkfortschritt, der ebenfalls ein sehr umfassendes Entwicklungsgesetz zu bilden scheint, besteht in der sukzessiven Bewältigung der verschiedenen Begriffs-Kategorien. Einige Äußerungsweisen dieses Gesetzes sind uns schon in früheren Kapiteln begegnet; wir fassen hier nur das Wesentliche zusammen, um die vielseitige Wirksamkeit des Prinzips zu beleuchten. Anfangs steht das Denken im „Substanzstadium": aus dem Chaos des unreflektierten Erlebens arbeitet sich zuerst das Substantielle, die selbständig existierenden Personen und Dinge, als gesonderter Denkinhalt heraus. Es folgt ein „Aktionsstadium": die an den Personen und Dingen ablaufenden Tätigkeiten werden im Denken isoliert und ziehen besonders das Interesse auf sich. Erst an dritter Stelle entwickelt das Kind die Fähigkeit, von den Dingen die ihnen anhaftenden Eigenschaften und die zwischen ihnen bestehenden wechselnden Beziehungen abzulösen: „Relations- und Merkmalsstadium". Natürlich nehmen, wenn die neuen Stufen auftreten, auch die Inhalte der früheren an Umfang und Mannigfaltigkeit ständig zu.

Diese Stufen sind nun nicht als Geisteszustände aufzufassen, die das Kind als Ganzes sukzessiv durchmacht, so daß es zu einer bestimmten Zeit „Substanzdenker", zu einer anderen „Aktionsdenker" wäre; vielmehr bedeuten sie die Durchgangspunkte, welche verschiedene Arten intellektueller Leistung für sich durchlaufen. Schwerere Leistungen, die überhaupt erst später einsetzen, werden daher noch im Substanzstadium stecken, während andere schon längst das Aktionsstadium erreicht haben.

Am frühesten stellt sich jene Stadienfolge bei der Entwicklung des Wortschatzes ein, der nacheinander Substantiva, Verba und die übrigen Wortklassen aufnimmt (vgl. S. 111). — Um weniges später liegt der entsprechende Prozeß bei der Entwicklung der spontanen Erinnerungsfähigkeit des Kindes.

Die frühesten Erinnerungen, die Hilde um 1; 6 verlautbarte, bezogen sich ausschließlich auf Gegenständliches, vor allem auf Personen. Um 1; 9 begann sie sich an Vorgänge, namentlich selbstgetane Handlungen zu erinnern; endlich wurden Menschen und Handlungen in der Erinnerung bestimmt lokalisiert, und damit die leichteste Art der Relation, die Ortsbeziehung erworben. Erinnerungen an Merkmale, wie das Aussehen bestimmter Personen usw. traten erst um 2; 9 auf. — Aus einer späteren Epoche des Kindesalters sei vor allem an das Verhalten bei der Betrachtung von Bildern erinnert; wir haben S. 136—139 die hier ablaufende Entwicklung mit Beispielen belegt. — Bei größerer Schwierigkeit der Aufgabe — wenn z. B. das Bild nicht während der Betrachtung, sondern erst nachher aus der Erinnerung beschrieben werden muß — tritt jedes einzelne Stadium erst sehr viel später auf; ihre Reihenfolge bleibt aber gewahrt. So fand sich bei Aussageversuchen mit dem Bauernstubenbild, daß die Berichte 7jähriger Volksschulkinder fast durchweg im Substanz-, die 10jähriger im Aktions-, die 14jähriger im Relationsstadium standen, während sich die spontane Erwähnung von Qualitäten noch später entwickelte[1]. — Ein anderer interessanter Beweis für die Wirksamkeit des Gesetzes ist der Stadienwechsel bei einem Kinde bestimmten Alters, sobald die Aufgabe erschwert wird. Das S. 176/7 abgedruckte Protokoll über eine Bildaussage von Eva (2; 11) zeigt dies deutlich. Während des Beschauens machte sich schon mehrfach das Aktionsstadium geltend (*Brot isst der Günther*; *Wo geht man denn rein?*); sobald sie aber dasselbe Bild aus der Erinnerung beschreiben mußte, bewegte sie sich noch ganz im Substanzstadium und setzte ein Objekt unvermittelt neben das andere.

Gewisse Erscheinungen des „Merkmalsstadiums" bei kleinen Kindern sind jüngst von D. Katz mit einer neuen Methode untersucht worden, die sich nicht auf sprachliche Äußerungen, sondern auf das wählende Verhalten den Merkmalen gegenüber stützt[2]. Den Kindern wurden verschiedene Figuren verschiedener Farbe vorgelegt („Nebenfiguren"), z. B. drei rote Dreiecke und drei grüne Kreise. Sodann wurde ihnen eine Figur gezeigt, die mit der einen vorgelegten die Farbe, mit der anderen die Form gemeinsam hatte, z. B. ein roter Kreis („Hauptfigur"). Nun verlangte der Experimentator, daß das Kind ihm eine von den Nebenfiguren gebe, die „genau so aussehe" wie die gezeigte Hauptfigur. Die

[1] Aussage S. 124ff.

[2] D. Katz, Studien usw. S. 27—77: Über gewisse Abstraktionsprozesse bei vorschulpflichtigen Kindern.

Kinder waren dadurch gezwungen, trotz der nur teilweisen Ähnlichkeit auf eines der übereinstimmenden Merkmale zu achten und nun entweder eine Nebenfigur gleicher Form zur Hauptfigur, oder eine gleicher Farbe herauszusuchen. Stimmte das Auswahlprinzip eines Kindes in einer größeren Reihe von Versuchen überein, so war dies ein Beweis dafür, daß die Kinder nicht blindlings nach einer beliebigen Figur gegriffen hatten, sondern die Gleichheit eines Merkmals beachtet und berücksichtigt hatten. Der Versuch hatte schon von der Altersstufe 2;9 an positiven Erfolg. Bis zum Alter von 4;8 war ausnahmslos die Gleichheit der Farbe als Auswahlprinzip maßgebend — trotz der starken Abweichung der Formen; von 4;10 an finden sich einige Kinder, welche formgleiche, aber verschiedenfarbige Figuren darreichten. Dies überraschende Ergebnis scheint mir freilich noch nicht, wie Katz annimmt, zu beweisen, daß das Merkmal der Farbe früher durch Abstraktion isoliert wird als das der Form; es können nämlich möglicherweise die speziellen Versuchsbedingungen hier starken Einfluß ausgeübt haben. Einmal kann die Formulierung: „gib, was ebenso aussieht" die Aufmerksamkeit auf das rein Optische gelenkt haben (die Form ist ja auch durch andere Sinne auffaßbar); sodann kann die Benutzung bedeutungsloser geometrischer Formen deren Beachtung zurückgedrängt haben. In dem Augenblick, in welchem die Form eines Tieres benutzt wurde, reichten die Kinder sofort die gleichgeformten Figuren trotz der abweichenden Farbe. — Methodologisch ist die Arbeit bedeutsam als erster Versuch, die Prozesse des frühkindlichen Denkens dem exakten Experimentalverfahren zugänglich zu machen.

Zwei speziellere Entwicklungen müssen noch betrachtet werden, deren eine innerhalb des Substanzdenkens, die andere innerhalb des beziehenden Denkens abläuft.

d) Individual-, Plural- und Gattungsbegriffe. Der logische Gegensatz von Individual- und Gattungsbegriffen ist, wie wir früher sahen, im ersten Sprachstadium noch nicht vorhanden (vgl. S. 97); aber er muß sich herausbilden, sobald die Vorstellungen denkend auf Gegenstände bezogen werden. Wegen des noch immer starken Einschlages der subjektiven Affektbetonung werden hiervon zuerst solche Einzelgegenstände betroffen, zu denen das Kind in einem besonderen persönlichen Verhältnis steht; und so bilden sich an diesen die ersten Individualbegriffe heraus. Die Benennung ist jetzt der Ausdruck für eine bewußte Identifikation: *Puppe* ist immer dieselbe Puppe, welche des Kindes liebstes Spielzeug ist, *Mama* immer dieselbe Person, die seine Wünsche befriedigt. Und von diesen seinem Gemüt vertrauten Gegenständen aus wird sich schließlich die Fähigkeit des bewußten Wiedererkennens und des darauf gegründeten Identifizierens auch auf die zahlreichen übrigen Objekte seiner Umgebung erstrecken.

Eine viel längere Entwicklungszeit brauchen dagegen die Gattungsbegriffe. Zwar hatte das Kind schon von Anfang an gewisse Worte für viele ähnliche Individuen gebraucht, z. B. *Pipip* für alles Fliegende — aber von dieser Benennung, die sich rein assoziativ an irgendein beliebiges, immer wiederkehrendes Merkmal knüpfte, bis zum Bewußtsein, daß das Wort und das von ihm Ausgesagte alle Exemplare der Gattung meint, ist noch ein weiter Weg. Auf diesem Wege gibt es eine eigentümliche Vermittlungsform, die wir „Pluralbegriffe" genannt haben.[1]

Das Kind weiß jetzt schon, daß „Pferd" nicht ein nur einmal vorhandenes Individuum ist, sondern ihm in vielen Exemplaren begegnen kann; aber seine Aussagen beziehen sich immer nur auf dieses oder jenes Exemplar, welches sich gerade seiner Wahrnehmung, Erinnerung oder Erwartung darbietet. Es ordnet jedes neue Exemplar nun schon, unter Erkenntnis der Ähnlichkeit, neben die vielen anderen, die es früher wahrgenommen, aber es ordnet noch nicht alle Exemplare dem Allgemeinbegriff unter.

Ein charakteristisches Beispiel für diese allmähliche Scheidung von Individual- und Pluralbegriffen: „An Stelle des Wortes *Papa*, welches Hilde zuerst noch ungeschieden für den Vater und andere Männer gebraucht hatte, trat um **1**; 7 eine Zweiteilung derart, daß *Papa* nur für den Vater reserviert wurde, hingegen alle anderen Männer auf Bildern und in Wirklichkeit *Onke* (Onkel) hießen."

In demselben Alter beobachteten wir bei Günther die Entdeckung der Gleichartigkeit der Exemplare. „Auf eine Tür zeigend fragte er: *das*?; wir sagten „Tür", und wie um sich zu überzeugen, ob immer wieder die gleiche Benennung erfolgen würde, lief er zur zweiten und zur dritten Tür des Zimmers, seine Frage wiederholend. Ebenso machte er es mit den 7 Stühlen im Zimmer." Hier versuchte also das Kind einen Pluralbegriff zu bilden, schon ehe das entsprechende Wort in seinen Sprachschatz aufgenommen war.

Das Hilfsmittel für die Bildung von Pluralbegriffen ist demnach die Reihung, und dieses Prinzip spielt in gewissen Epochen eine ganz bedeutende Rolle in der spontanen Denktätigkeit des Kindes — als vortreffliche Vorübung für die Ausbildung der logischen Abstraktionsfähigkeit.

Eva **3**;8: „Alles ordnet sich ihr jetzt in Reihen; sie zählt auf, was jeder tut, was alles gleich ist in der Wohnung usw. So sprach sie, als wir zu vieren, mit etwas Lesbarem bewaffnet, auf der Gartenbank saßen: *Muttel, sei mal ruhig: Der Günther hat was, du hast was, der Vater hat was, ich habe was. Und die Hilde* (die, wie sie wußte, an einem anderen Platz lesend saß) *hat auch was.*"

[1] Kindersprache S. 179f.

Eng verwandt mit diesen logischen Leistungen ist die Tätigkeit des Zählens. Denn das wirkliche Zählen (wozu natürlich das sinnlose Nachplappern der Zahlworte nicht gehört) setzt mit dem bewußten Aneinanderreihen gleicher Objekte ein. Hat das zweijährige Kind mehrere Äpfel oder mehrere Bauklötzer vor sich, so konstatiert es die sukzessive Wiederholung der übereinstimmenden Eindrücke durch Wiederholung gleicher Wörter z. B.: *eins, eins, eins* oder *noch eins, noch eins* oder ähnlich. Niemals ist beobachtet worden, daß auf solche Weise Ungleichartiges aneinandergereiht worden wäre; es handelt sich also in der Tat um die Bildung von Pluralbegriffen. Langsam tritt dann bei kleinen Anzahlen an die Stelle dieser gleichen Wörter die Reihe der Zahlwörter, durch die also gleichsam jedem Exemplar ein Ordnungsplatz angewiesen wird. Aber immer noch haftet das Kind an den Einzelobjekten; es kostet viele Mühe einzusehen, daß die zuletzt genannte Zahl zugleich die zusammenfassende allgemeine Bezeichnung für alle gezählten Exemplare ist; die „Anzahl" oder Grundzahl, welche einen Gattungsbegriff darstellt, entwickelt sich also später als die Ordnungszahl, die ein Pluralbegriff ist. (Damit hat es natürlich nichts zu tun, daß die Ordnungszahlworte stets erst lange nach den Grundzahlworten auftreten.)

Hilde 3;7: „Wenn man ihr die 5 Finger hinhält und fragt: „Wieviel Finger sind das?" so sagt sie: *ich will mal zählen*, und zählt richtig von 1 bis 5. Sagt man nun gleich im Anschluß an die letzte Zahl: „Also wieviel Finger sind es?" dann fängt sie wieder von vorn an zu zählen und so noch mehrmals. Der letzte Finger ist ihr zwar der fünfte, aber die Gesamtheit der Finger bedeutet für sie noch nicht die Summe fünf."

Bereitet schon die Zusammenfassung gegebener Einheiten zu einem Totalbegriff dem kindlichen Denken große Schwierigkeiten, so steigern sich diese beträchtlich bei der Aufgabe, einen wirklich „allgemeinen Gegenstand" derart zu denken, daß er nicht nur die tatsächlich wahrgenommenen, sondern auch alle weiteren Einzelobjekte gleicher Art umfaßt. Diese Erzeugung des eigentlichen Gattungsbegriffs ist aber nur durch ein regelrechtes induktives Schlußverfahren möglich und kann daher erst im nächsten Kapitel Besprechung finden.

e) Relationsbegriffe. An den soeben erwähnten Zahlbegriffen ist noch eine weitere Eigentümlichkeit zu beobachten, die das kindliche Denken von Relationen betrifft. Eine Beziehung wird erst dann rein gedacht, wenn sie nicht mehr von

den konkreten Gegenständen, zwischen denen sie besteht, abhängig ist; irgendeine Orts- oder Zahl- oder Kausalbeziehung kann in identischer Weise zwischen beliebigen Gegenständen vorkommen. Nun ist aber irgendein Relationsbegriff, wenn das Kind ihn zu verstehen beginnt, niemals gleich in dieser Unabhängigkeit und allgemeinen Anwendbarkeit vorhanden, sondern zunächst auf eine mehr oder minder enge Gruppe von Anwendungen beschränkt, und zwar auf solche Gegenstände, die den persönlichen Interessen und Bedürfnissen des Kindes besonders nahe stehen.

Man sollte z. B. denken, daß ein Kind, welches überhaupt die Bedeutung der „zwei" erkannt hat, diese Zahlbeziehung nun überall anwenden kann, wo nur zwei gleichartige Objekte in seinen Gesichtskreis treten. Aber weit gefehlt: die Zwei wird zunächst aufgefaßt wie eine Eigenschaft, die bestimmten besonders interessanten Objekten anhaftet, aber bei anderen nicht erkannt wird. Nur langsam und unter manchen Schwierigkeiten geht dann die Entstofflichung der Relationsbegriffe vor sich.

So berichten Major und Lindner übereinstimmend, daß ihre Kinder gegen Ende des dritten Lebensjahres zwar zwischen einem und zwei Äpfeln mit unfehlbarer Sicherheit unterschieden, dagegen unfähig waren, die „Zweiheit" von Augen, Ohren, Händen zu erkennen. Und selbst von einem 4;3 alten Knaben wird noch folgendes berichtet: Auf die Frage des Großvaters: „Wieviel Finger habe ich?" antwortete er: *Das weiß ich nicht, ich kann nur meine Finger zählen*[1].

Eine ähnliche Beschränkung auf bestimmte Objekte wird übrigens auch von den Zahlbegriffen der Naturvölker berichtet. Und in dem Umstand, daß auch wir noch Zahlausdrücke wie „Dutzend", „Mandel", „Schock" nur für bestimmte Gegenstände anwenden, ist ein letztes Überbleibsel jenes Abstraktionsmangels zu erblicken.

Am schwersten wird dem Kinde natürlich das Erfassen derjenigen Relationen, welche bei gleichbleibendem objektiven Tatbestand mit dem wechselndem Standpunkt des Sprechenden wechseln. Solche Standpunktsrelationen sind die Verwandtschaftsbezeichnungen (dieselbe Person, welche für das Kind die Mutter ist, ist für ein anderes Kind die Tante), die Pronomina (dieselbe Person, die von sich sagt „ich", ist für das Kind ein „du"), und die Zeitangaben (irgendein Ereignis ist an einem Tage „morgen", am nächsten „heute" und am zweit-

[1] Kindersprache S. 250.

nächsten „gestern"). Man begreift nun, warum es dem Kinde soviel leichter ist, sich selbst mit dem Namen als mit *„ich"* zu bezeichnen. Denn der Name bedeutet immer seine identische Person, ob er nun von ihm selbst oder von irgendeinem andern ausgesprochen wird; die „Ich-"Äußerungen aber, welche das Kind vernimmt, bezeichnen ja immerfort eine andere Person; und es gehört schon eine bedeutende Abstraktion dazu, um zu erkennen, daß das Wesen des Ich-Begriffs lediglich in der Rückbeziehung auf die sprechende Person, ganz gleich, wer diese sei, besteht.

Und endlich die Zeitausdrücke! Welches Wirrsal herrscht da lange in dem Köpfchen des Kindes, ehe es erfaßt, daß die ewig sich verschiebende Gegenwart das Heute zum Gestern und das Morgen zum Heute macht!

Im 4. Lebensjahre fragte Hilde fortwährend: *Ist heute morgen? Ist jetzt heute?* um das Chaos zu klären. 3;5 sprach sie von einer bevorstehenden Heimreise: *Wenn wir zu nach Hause fahren, dann muß heute sein.* Und noch 4;3 verwechselt sie sogar morgen und gestern: *Wir wollen heute packen und gestern reisen.* Aber nun ist bald volle Klarheit erreicht. 5;1 diktiert sie der Mutter an den abwesenden Vater die Worte: *heute kochen wir schön* und fügte zur Erläuterung des „heute" hinzu: *heut — weißt du, weil's heut ist, das weiß ja der Vater gleich, das war gestern* (nämlich, wenn er am nächsten Tag den Brief empfängt). Und 5;6 liebt sie es, sich schwierigere Zeitbeziehungen selbst klarzumachen. Als sie hört, wir reisen überübermorgen, sagt sie: *überübermorgen ist von morgen übermorgen.*

f) Begriffe von Psychischem. Als eine der höchsten Stufen in der Begriffsbildung des Kindes müssen wir es betrachten, wenn es ihm gelingt, psychische Zustände im Denken zu verselbständigen. Denn wenn auch im unmittelbaren Erleben ursprünglich das subjektive Affekt- und Willensmäßige überwiegt, so ist doch das bewußte intentionale Denken zuerst ausschließlich auf die Welt der äußeren Objekte gerichtet, und es währt lange, ehe das Kind sich seine eigenen seelischen Vorgänge als Objekte gegenüberstellen kann. So geht die Entwicklung einen spiraligen Gang: vom naiv Subjektiven durch die Welt des äußeren Objektiven zum reflektiert Subjektiven — einen Weg, den wir z. B. auch in der Philosophie finden, wo das naive anthropozentrische Denken zuerst zur Naturphilosophie und diese erst zur Philosophie des Geistes und der Sittlichkeit überführt.

Die logische Bewältigung des Subjektiven gelingt dem Kinde natürlich nur etappenweise. Das bisher auf physische Objekte

beschränkt gewesene Denken ist zunächst geneigt, sich auch das Psychische durch Anhaftung an etwas Materielles verständlich zu machen, und so sind es anfänglich die physischen Ausdrucksbewegungen, die mit dem dazugehörigen Psychischen einfach identifiziert werden.

So haben unsere Kinder lange Zeit das Wort *lieben* bzw. *liebhaben* gleichbedeutend mit „liebkosen" (streicheln, umarmen, küssen) gebraucht. Andere Beispiele:

3;1½ hatte Eva einmal aus Spaß einen Stuhl geküßt. Vater: „Da wird der Stuhl aber lachen." Eva (selber lachend): *der kann ja nicht lachen.* Vater: „Warum denn nicht?" Eva: *der hat ja keine Zähne.*

Aber auch noch viel später liegt dem Kinde die Identifikation des inneren Seelenvorganges mit seiner äußeren Begleiterscheinung sehr nahe. So hatten wir mit Hilde um **4**;9 folgendes Gespräch: Vater: „Was ist eigentlich Denken?" *Weiß nicht.* „Na womit denkt man denn?" *Die Tiere denken mit dem Maule.* „Und die Menschen?" *Mit der Zunge.* „Was macht denn der Mensch, wenn er denkt?" *Er spricht.* — Ebenso geht es mit Charaktereigenschaften: Güte fällt ihr mit Anlächeln zusammen, wie folgendes Urteil über eine fremde Frau (**5**;5) zeigt: *Die ist ja sogar sehr gut, die hat ja so gelacht auf mich.*

Wann mag nun für die seelischen Phänomene die Entstofflichung im kindlichen Denken vollständig geworden sein? Über dies interessante, aber sehr schwierige Problem wissen wir noch so gut wie nichts. Daß jedenfalls beim 6jährigen Kinde die Begriffe von rein geistigen Funktionen vorhanden sein können, zeigt folgende Beobachtung.

Hilde **6**;0: Wir sprachen davon, daß die kleinen Kinder manches gleich könnten, wenn sie geboren seien, und Hilde meinte: z. B. *hören* — worauf wir ihr sagten: „Nein, das können sie noch nicht gleich." Darauf Hilde: *doch, sie können es noch nicht verstehen, was man sagt, aber hören können sie es doch schon,* — also eine völlig scharfe Scheidung zwischen der physiologischen Perzeption und der psychologischen Apperzeption.

Das bewußte Erkennen des Subjektiven kann aber noch von einer anderen Seite her entwickelt werden. Das Objektive ist das, was für alle gilt, das Subjektive das, was im Gegensatz dazu mir allein zukommt. Diese Auffassung des Subjektiven als des Nur-Individuellen — und darum nicht für andere Gültigen — war schon bei der 4jährigen Hilde zu konstatieren, und zwar in bezug auf den Geschmack.

3;11: *ach is das ein häßlicher Kaffee, der schmecht doch pfui* (erläuternd): *für Hilde schmeckt doch pfui.* — Und **4**;2: Der Vater fand die Suppe etwas salzig. Hilde: *die is doch nich salzig.* Vater: Ja. Hilde: *mir nicht.*

3. Hauptformen des kindlichen Urteilens.

Aus irgendeiner Vorstellung oder Vorstellungsverknüpfung wird ein Urteil erst dann, wenn das Ich positiv oder negativ

Stellung zu ihr nimmt, d. h. ihr objektive Geltung zuspricht oder abspricht. Das intentionale „Geltungsbewußtsein", welches sich mit dem Vorstellungsmaterial des Urteilens verbindet, ist somit erst möglich durch die aktive Leistung des Ichs im Stellungnehmen. Die sprachliche Bekundung des Urteilens erfolgt im Aussagesatz; aber nicht alle Aussagesätze sind Zeichen von wirklich vollzogenen Urteilsakten. Meist enthält der Satz nur Wiedergaben von Urteilen, die andere gefällt haben, oder die man selbst früher einmal gebildet hatte; und schon die Kraftökonomie des Geisteslebens verhindert meist, daß man in diesen Fällen von neuem Stellung nimmt auf Grund eigener denkender Entscheidung. So kommt denn der Mensch im Alltagsleben mit einer sehr dürftigen Zahl echter Urteilstätigkeiten aus; und dasselbe gilt in noch gesteigertem Maße vom Kinde, dessen Gedankenverknüpfungen infolge der Nachahmung so stark von der Umgebung und infolge der Gewöhnung so stark von eigenen früheren Denkakten abhängen. Ein zwingender Anlaß zum Urteilen wird nur dann vorliegen, wenn die bequemeren Hilfsmittel der Gedankenverknüpfung versagen, also wenn das Kind vor einer neuen Situation steht, deren Auffassung es weder durch Übernahme von außen noch durch Gewöhnung erworben haben kann. Ein solcher Fall muß sich zunächst in einer Veränderung der Affektlage bekunden (wie wir sie schon beim Säugling als „Fremdheitsgefühl" kennen gelernt hatten, s. S. 82); das Kind stutzt, sei es, weil das Neue sich dem gewohnten Ablauf des Vorstellens nicht einfügen will, sei es, weil zum mindesten noch Unsicherheit darüber besteht, ob die alt vertrauten Gedankengänge zutreffen[1]. Dieser Gemütszustand des Stutzens weckt erst alle intellektuelle Tätigkeit des Urteilens und damit jede weitere Denktätigkeit des Verstehens, Schließens, Forschens usw. „Das Sich-Wundern ist der Anfang des philosophischen Triebes" (Platon).

Ihrer Qualität nach sind die ersten Urteile des Kindes wohl durchweg positiver Natur: sie konstatieren einen Tatbestand, der die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich zieht. Das relativ späte Auftreten negativer Urteile ist deswegen besonders bemerkenswert, weil die Negation in der Form des Willensausdrucks außerordentlich früh sich geltend macht. Aber es ist eben eine ganz andere Leistung, das Nicht-

[1] K. Groos (Seelenleben, 3. Aufl., S. 229) sieht hierin zwei getrennte Quellen der Urteilstätigkeit; doch erscheint mir diese scharfe Unterscheidung etwas künstlich.

vorhandensein eines Tatbestandes auszusprechen, als eine unliebsame Behandlung abzuwehren (vgl. das über das „Nein" Gesagte S. 252).

Die negativen Urteile pflegen in zwei aufeinanderfolgenden Stufen vorzukommen.

Zuerst in einer Form, die der affektmäßigen Verneinung noch näher steht, nämlich als (gedachte oder ausgesprochene) Antithese[1]). Das Verneinen ist hier also eine Reaktion auf das positive Gegenstück, mag dieses nun als wirkliche Tatsache oder als bloße Behauptung gegeben sein. So führt erst das positive Bewußtsein, daß das Kind etwas hat oder kann, dazu, dem anderen den gleichen Besitz oder die gleiche Fertigkeit abzusprechen:

Badon pas à zazan, non, à bébé (le ballon n'appartient pas à Suzanne, non, à bébé) rief ein französisches Mädchen schon mit 1; 9. — Unser Sohn sagte 2; 9: *nell e Günter Babe e macht, Hilde nell emacht nich* = G. hat schnell, H. hat nicht schnell einen Sandkuchen gemacht.

Vor allem aber rufen Äußerungen anderer, die das Kind als unrichtig empfindet, antithetische Antworten hervor:

Auf das Scherzwort „du alter Junge", sagte G. 2;9: *ich nich alter Junge, ĕ neuer Junge.*

Höher steht die zweite Form der negativen Urteile, die sich dementsprechend auch erst zu entwickeln beginnt, wenn die Antithetik schon in hoher Blüte steht: das Vermissen. Hier tritt das Negieren nicht als Reaktion auf, sondern selbständig und spontan. Die Störung, welche der gewohnte Assoziationsverlauf durch das Fehlen eines Gliedes erfährt, wird unmittelbar umgesetzt in einen selbständigen intellektuellen Akt: das fehlende Glied wird als nicht vorhanden konstatiert. Je reicher aber der Assoziationsverlauf wird, je mehr Vorstellungen aller Art durch irgendeine Wahrnehmung zum Anklingen gebracht werden, um so häufiger hat das Kind Gelegenheit, die Nichtübereinstimmung der Wahrnehmung mit diesen Erinnerungen zu bemerken, d. h. etwas zu vermissen.

Bei unseren Kindern sind uns solche spontanen Akte des Vermissens zuerst nach 2; 0 begegnet, und zwar namentlich bei der Betrachtung von Bildern.

Eva bemerkte 2; 1 bei einem Bilde mit kahlen Bäumen: *nein Tannenbäume, nein* (= es sind keine T. da), bei einem anderen Bilde, das wohl eine Erinnerung an eine Tierdarstellung ausgelöst hatte: *das Dromedar ist nich da.* Ebenso konstatierte Hilde 2; 2 bei einem abgebildeten Kind in der Wiege: *Kind nich nuppel nuppel* (es lutscht nicht am Finger).

[1] Vgl. die Monographie Kindersprache S. 189/190.

Schon viel bewußter ist das Vermissen bei dem 3jährigen Sohne Scupins, der einen Personenwagen seiner Spieleisenbahn auf allen Seiten untersuchte und dann rief: *wo ist denn die Tür, aber Mama, wo kann denn die Leuten in die Eisenbahn rein?* Ebenso bemängelte er das Fehlen eines Schutzblechs an der Lokomotive, des Rauches am Schornstein usw.

Daß das Konstatieren von Fehlendem eine höhere geistige Leistung bedeutet, als das Konstatieren von Vorhandenem, gilt übrigens für das ganze weitere Leben des Kindes (ja auch für den Erwachsenen). So verlangt Binet in seinem Stufensystem der Intelligenzprüfungen zwar schon vom dreijährigen Kinde, daß es die auf einem Bilde vorhandenen Gegenstände erkenne und benenne, aber erst vom siebenjährigen, daß es an unvollständigen Figuren bemerke, welche Körperteile (Arme, Auge, Nase) fehlen.

Nahe verwandt mit der Konstatierung des Fehlenden ist das Konstatieren von Mängeln: das Kritisieren. Freilich, die Erfahrung macht das Kind ja nur allzuoft an sich selbst, daß man seine Handlungen und seine Aussprüche beanstandet und ihm das Richtige vorhält; an der zustimmenden oder ablehnenden Reaktion seiner Umgebung hat es die Unterscheidung von Richtig und Falsch zunächst kennen gelernt, und nun beeilt es sich, Gleiches mit Gleichem zu vergelten.

Günther **2**;5½. Als der Vater ein Bild im Bilderbuch „fein" nannte, widersprach der Knabe, dem das Bild wohl zu wirr war: *häßlich*, betonte dann aber im Gegensatz dazu beim nächsten Bild: *das ĕ hön* (das ist schön). — **3**;11 läßt der kleine Kritikus nicht gelten, daß seine Schwester ein selbst fabriziertes Gekritzel „Blumentopf" nannte: *ich erkenn's nicht für einen Blumentopf.* — Endlich sei hier das wichtigtuerische Benehmen des 3jährigen Scupin-Knaben erwähnt, der den mit Blumenerde hantierenden Gärtner fortwährend tadelte: *aber, Mann, du mußt doch nicht die Ä de so versütten, das is ganz unartig — ... du mußt nicht so halten, das is ja fals ... ach da haste doch daneben gegossen, das mußte nich, da wird die Mama schimpfen.* In alledem klingt ja viel Nachahmung gehörter Schelten und Vorhaltungen an; aber bestehen bleibt doch als Grundtatsache das Bemerken von Mängeln (oder was das Kind dafür hält), wodurch erst jene übernommenen Redensarten zur Auslösung gebracht werden.

So sieht das Kind den Splitter im Auge des anderen; wie steht es mit dem Balken im eigenen Auge? Selbstkritik ist weit schwerer als Kritik anderer, denn jene Distanz zum Gegenstand, die man beim Kritisieren haben muß, ist dem eigenen Ich gegenüber nur mit großer Mühe zu gewinnen. Darum sind Erscheinungen der Selbstkritik in frühem Kindesalter, wie es scheint, recht selten.

Ein Anfang dazu ist wohl in den Selbstkorrekturen zu sehen, die Hilde schon **2**; 3 an ihren eigenen Sprachäußerungen vornahm. Sie

sucht einen Bleistift: *is'n ĕ Schreibe-schreibe hinĕtan? de Hilde? — hat'n ne Schreibe-schreibe hinetan?* Bald darauf verlangt sie Briefpapier zum Schreiben: *Lief auch — Blief heißt.*

Interessante Streiflichter fallen auf die Genesis der moralischen Selbstkritik aus Beobachtungen, die Scupins machten.

Wenn der Knabe um 2;3 irgend etwas Unerlaubtes vollführte, kam es häufig vor, daß er zu sich selbst als Warner sprach, genau in der gleichen Weise, wie er es so oft von der Mutter gehört hatte. „Klettert der unartige Bube, so warnt ihn der artige: *du, du fällst gleich! Buberle stoß dich nich!* oder wenn er Verbotenes tut: *du laß das, undeßōgen! Mama gleich hauen!*" (I, 115.)

Hier ist also die unmittelbare Nachahmung häufig gehörter Warnungen noch offenkundiger als bei der Kritik anderer. Aber wenn sich auch ursprünglich diese Warnungsworte rein assoziativ einstellen mögen, sobald ähnliche Handlungen ausgeführt werden, so wird doch allmählich im Kinde das Bewußtsein erwachen, daß es selbst einmal den Vollbringer, das andere Mal den Beurteiler repräsentiert; und indem es so die beiden bisher getrennten Personen in seiner Person vereinigt — ohne doch die Standpunkte ganz zu verschmelzen —, wird aus der Nachahmung der Fremdkritik wirkliche Selbstkritik, und aus jenem Warnen entwickelt sich die „Stimme des Gewissens".

In etwas späterem Alter kann die Selbstkritik nun schon einen weit höheren Ernst gewinnen. Unser Günther hat von seinem 4. Lebensjahr an außerordentlich viel und gern gezeichnet. Während aber andere Kinder lange Zeit eine unbeirrte Selbstzufriedenheit mit den unvollkommensten Kritzeleien zeigen, begann Günther schon im 6. Jahre ein kritischer Beurteiler seiner Erzeugnisse zu werden und sie zu vernichten, bis seine Absicht in befriedigender Weise erreicht war.

So versuchte er einmal ein Küchenmesser, das er eben gesehen hatte, aus dem Gedächtnis auf die Tafel zu zeichnen. Da war ihm der Stiel bald nicht breit genug, bald wieder zu breit; sechs- bis siebenmal wischte er seine Versuche fort, bis ein tadelloses Messer erzielt war. Hier handelte es sich also nicht mehr nur um ein gelegentliches Aufblitzen einer Selbstkritik, sondern um eine fortdauernd auf der Lauer liegende Urteilstätigkeit, die auf das eigene Tun gerichtet ist.

Eine andere Seite der kindlichen Urteilstätigkeit hat es mit dem zu tun, was die Logik die „Modalität" der Urteile nennt.

Der Unterschied zwischen der assertorischen und apodiktischen Urteilsweise ist vermutlich im frühen Kindesalter noch nicht vorhanden. Was das Kind als Tatsächlichkeit anspricht, faßt es unmittelbar so auf, als müßte es so sein; und eine andere Notwendigkeit als diese mit der Tatsächlichkeit zusammenfallende (also etwa die logische) kennt es noch nicht; zu ihrer

Erfassung gehören komplizierte Schlußakte, die erst viel später möglich werden.

Dagegen wird die andere Entwicklung: vom Dogmatischen zum Problematischen und über dieses hinaus zum rein Fiktiven, schon früh zurückgelegt; es ist merkwürdig, in welchen verschiedenen Abtönungen hier bereits das Geltungsbewußtsein auftritt.

Anfänglich ist jeder Urteilsakt von der selbstverständlichen Sicherheit begleitet, daß sein Inhalt zutrifft; das Denken des Individuums hebt ebenso wie das der Menschheit mit dem Dogmatismus an. Aber bald beginnen sich doch Zweifel zu regen; und um 3; 0 herum kann man in Fragen und Konstatierungen des Kindes schon Ausdrücke des Problematischen: *vielleicht, wahrscheinlich, wohl* vernehmen. Ja noch mehr: um dieselbe Zeit wird auch schon die bewußte Gegenüberstellung zwischen der nur subjektiven Vermutung und der objektiven Wirklichkeit vollzogen, was sich sprachlich in dem richtigen Gebrauch von *„denken, meinen, glauben"* äußert.

Günter 2;9. „Als die Suppe aufgetragen wird, vermutet er (*Sch*)*neesuppe* — aber als sie verteilt wird, merkt er seinen Irrtum und äußert sich vorsichtig nun: *ich denke Reissuppe.*" — Eva 2;8: „Das Kind kommt nach seinem Vormittagsschläfchen öfters erst zum Eßtisch, wenn wir schon bei einem späterem Gange sind; neulich kam sie etwas früher, als wir noch bei der Suppe saßen, und äußerte ihre Überraschung wörtlich so: *ihr eßt ja Suppe; ich dachte ihr eßt Kartoffel und Gemüse.*" — Ähnlich berichtet Frau H. Neugebauer von ihrem Sohne, daß um 2;7 Wendungen wie: *ich dachte, du wärest nich hier, ich dachte, du bist in der Küche* häufig vorkamen[1].

Ist bei der Vermutung das Geltungsbewußtsein doch noch immer überwiegend positiv, so ist bei der Fiktion schon der Nullpunkt überschritten: es wird etwas in der Form des objektiv Gültigen gedacht, obwohl das Bewußtsein besteht, daß diese Gültigkeit nicht vorhanden ist. Die Bedeutung solcher fiktiven Urteile im Kindesleben, namentlich für das Spiel, ist im Abschnitt „Illusionsbewußtsein" (S. 187ff.) ausführlich besprochen worden.

Kapitel XXII.

Das Weiterdenken.

(Forschen und Schließen.)

Ist schon das Zustandekommen des einzelnen Urteils auf eine Gemütsbewegung des „Stutzens" gegründet, so kann sich an

[1] Neugebauer, Aus der Sprachentwicklung.

dem nun gewonnenen Inhalt des Urteils das gleiche wiederholen. Das Kind gibt sich nicht zufrieden mit dem isolierten Tatbestand, den es konstatiert, oder der Wertung, die es vornimmt; das Staunen erwacht ihm gegenüber von neuem und sucht sich in einem weiteren Urteilsakt zu betätigen. Dieses Bedürfnis zum Weiterdenken ist der Ausgangspunkt für wichtige Denkphänomene, von denen wir hier das Kausalitätsbewußtsein und das Schließen besprechen wollen.

1. Das kausale Denken.

Als Vorstufe des Kausalitätsdenkens hatten wir schon eine Reihe von Erscheinungen kennen gelernt, die sich noch ganz im Gebiete der Vorstellungstätigkeit abspielten. Das Kind hatte einerseits die Empfindung seiner Eigenbewegung mit dem Anblick oder Anhören der dadurch hervorgerufenen Handlungen assoziiert und somit feste Verknüpfungen zwischen der Selbsttätigkeit und ihren Effekten gestiftet (vgl. S. 55). Es hatte andererseits zwei oder mehrere äußere Eindrücke, wenn sie häufig aufeinander gefolgt waren, in so enge Verkettung gebracht, daß das Neuauftreten des ersten Eindrucks genügte, um die Erwartung des zweiten zu erwecken (vgl. S. 65). Nach der bekannten Kausalitätslehre von Hume wäre damit überhaupt alles geleistet, um den Kausalbegriff zu erzeugen. Aber gerade das Kind zeigt, wie wenig zureichend jene assoziationspsychologische Ableitung ist. Denn es wäre unbegreiflich, wie das Kind dazu käme, bei Tatbeständen, für welche sich nicht von selbst jene assoziativen Ergänzungen einstellen, nach dem Warum zu fragen. Und diese Warumfrage geht auch nicht darauf, irgendeine Vorstellung zu erhalten, die sich mit der augenblicklichen Wahrnehmung verknüpfen läßt, sondern richtet sich auf den intentionalen Gegenstand, der bei der Wahrnehmung mitgedacht wird. Das Kind, welches fragt: *Eblett so heiß ist, ĕrum denn*? (Das Tablett ist so heiß; warum denn? Günther 2; 10) will nicht wissen, wieso es soeben an seinen Fingern Hitzeempfindungen habe, sondern wie die dem Objekt anhangende Eigenschaft des Heißseins sich anderen objektiven Tatbeständen einreihe.

Mit anderen Worten: Das Kausalbewußtsein ist keine Erscheinung der Vorstellungssphäre, sondern ein Element des intentionalen Denkens. Die empirisch erworbenen Vorstellungen sind zwar unumgänglich nötig, um es auszulösen und um

das Rohmaterial zu liefern, an dem es angreifen kann. Dennoch geht der Kausalgedanke so wenig aus der häufig wiederholten Sukzession der Vorstellungen hervor, wie der Gegenstandsgedanke aus dem simultanen Zusammensein von Vorstellungen, sondern er bildet ein selbständiges Erzeugnis der sich entwickelnden Denkanlage des Menschen[1].

Die „Warumfrage" ist nur eines unter den mannigfaltigen Symptomen des erwachenden Kausalbewußtseins; auch andere Fragen (z. B. *wer hat das gemacht?*), Versuche, selbst eine Begründung zu finden, Verständnis für die von anderen gegebene Begründung, Erwähnen einer Konsequenz, die sich aus einer früher gemachten Wahrnehmung ergibt — all dies zeigt, wie das Kind bemüht ist, über den Einzelgedanken hinaus weiter zu denken und kausale Zusammenhänge zu bewältigen. Daß es sich hierbei um etwas Einheitliches und in seiner Art Neues im kindlichen Seelenleben handelt, wird erhärtet durch die Plötzlichkeit, mit der diese verschiedenen Symptome des kausalen Denkens ungefähr gleichzeitig hervorbrechen.

Besonders charakteristische Beobachtungen machten wir hierüber bei Eva; die Wichtigkeit des Gegenstandes rechtfertigt es wohl, durch eine größere Zahl von Beispielen die Stärke und Mannigfaltigkeit des Kausalbewußtseins zu illustrieren. (Allerdings sind die Termine bei diesem Kinde ungewöhnlich frühe; bei anderen Kindern scheinen die entsprechenden Denkentwicklungen meist erst eine Reihe von Monaten später — nach **3**; 0 — aufzutreten.)

Die erste Feststellung machten wir zu unserer Überraschung bereits **2**;3. „Das Kind, das bisher die Milch aus der Flasche trank, sollte an die Tasse gewöhnt werden, hatte aber allen dahin gehenden Versuchen solchen Widerstand entgegengesetzt, daß einstweilen die Absicht aufgegeben wurde. Bald darauf geschah es, daß das Kind eines Abends die Flasche zerbrach. Den nächsten Morgen brachte ihr nun das Mädchen die Milch wieder in der Tasse mit der Begründung: „Du hast gestern die Flasche kaputt gemacht, nun mußt du aus der Tasse trinken." — Und siehe da, sie trank! Daß jene Begründung auch wirklich verstanden worden war, zeigte sie kurz danach, als die Mutter sie wegen des Trinkens aus der Tasse belobte. Da sagte das Kind: *„Eva Fasche paput gemacht hat, Eva Tasse tunken."*

[1] Die psychologische Genesis des Kausalgedankens hat zwar mit seiner erkenntnistheoretischen Geltung unmittelbar nichts zu tun; dennoch ist bemerkenswert, daß auch die Kinderforschung dazu kommt, die rein empiristische Ableitung des Kausalbewußtseins abzulehnen und ein apriorisches Element (die sich entwickelnde Denkanlage) anzunehmen.

Eine ganze Reihe weiterer Beispiele stammen aus einem Monat: **2;5.** Sie sah im Garten einen Mann mit dem Gartenschlauch sprengen: *warum spritzt er?*

2;5. Ihr wurde verboten, die Zuckerdose anzufassen: *hab ja keine schmutzigen Hände!*

2;5. Ihr wurde gesagt: Setz dich nicht in den Sand, der ist noch zu kühl. Eva: *hats deregnet?*

2;5. Als sie aus dem Garten kam, sagte der Vater: „Du hast ja eisige Hände!" Eva: *ich hab ja keine eisigen Hände, hab ja Jäckchen.* Sie betonte also, daß ihr nicht kalt sei, da sie wärmer angezogen sei als gewöhnlich.

2;5. E. hatte einen Fesselballon über den Häusern schweben sehen, aber nicht bemerkt, daß er an einem Strick befestigt war. Nach einigen Tagen fand folgende Unterhaltung statt. Eva: *is der Luftballon noch da?* Mutter: „Nein." *Haben die Menschen runtergenommen?* „Ja." — *war doch kein Faden dran!*

2;5. Es war vom Spazierengehen die Rede; da veranlaßte ein zufälliger Blick auf die Bäume des Gartens das Kind zu der Äußerung: *aber die Bäume können nicht mitgehen.* Auf die Frage „Warum denn nicht?" antwortete sie erst: *weil sie nich willen;* auf nochmaliges Befragen aber: *weil so drin is de Bäume.* Sie hatte vor einigen Tagen gesehen, wie Bäumchen eingesetzt wurden und so eine anschauliche Vorstellung von dem „Drinsein" gewonnen.

Ein halbes Jahr später (**2;11**) wird konstatiert: Die Warumfrage kulminiert jetzt. Bei unzähligen Dingen, die ihr auffallen, forscht sie nach der Ursächlichkeit: *Muttel, du hast ja einen Ring auf, warum denn?* — *der Mann auf dem Bilde hat einen so dicken Bauch; warum denn?* — Daß es sich hierbei nicht etwa um eine stereotyp gewordene gedankenlose Redensart handelt, zeigen andere Beispiele noch deutlicher. Sie bemerkt, daß die Eltern in einem andern Zimmer als gewöhnlich Kaffee trinken: *warum trinkt ihr heut nicht in Arbeitszimmer?* — Ja, sie beginnt bereits Kausalfragen zu knüpfen an Vorgänge, die im Augenblick gar nicht aktuell sind, sondern sie nur in der Erinnerung beschäftigen. So bezog sich eine Frage auf ein Regen-Cape, das abwechselnd von den beiden Eltern benutzt wird: *Vater, warum hast de denn morgen* (= vorhin) *Muttels Kep anezogen?* Als der Vater einmal bei ihrem Zubettgehen anwesend war und mit ihr scherzte, erinnerte sie sich, daß dies nur selten geschieht, weil der Vater gewöhnlich um diese Zeit beschäftigt ist, und stellte unvermittelt die überraschende Frage: *erum* (warum) *mußte denn eintlich immer äbeiten?*[1]

Aus diesen Beispielen geht hervor, wie wenig die Humesche Theorie der wirklichen Genesis des Kausalbewußtseins gerecht wird. Denn die ersten Anlässe für dessen Erwachen bestehen keineswegs vornehmlich in der Erwartung gewohnter Assoziationen, sondern in neuen Situationen, für welche überhaupt noch keine Erwartungen und Gewöhnungen vorgebildet sind! Ja man kann vielleicht geradezu sagen: die Bewegung der Vorstellungen in den gewohnten Geleisen

[1] Weitere Beispiele für Warumfragen S. 116.

hat zwar eine instinktive Einstellung auf die sich wiederholenden kausalen Verknüpfungen der objektiven Tatsachen zur Folge, würde aber für sich allein wahrscheinlich überhaupt nicht zu einem Kausalbewußtsein führen. Dieses bedarf zu seiner Weckung des Choks, den eine ungewohnte Konstellation im Kinde hervorruft: nun wird an Stelle des assoziativen Vorstellungsverlaufs das Denken in Funktion gesetzt, welches eine kausale Ableitung für das Auffällige fordert. Zum ersten Male in seinem Leben hatte Scupins Sohn bemerkt, daß seine Finger, wenn er sie gegen die Sonne hielt, rosig schimmerten, und sofort bildete er zwischen diesem Eindruck und dem der gleichzeitig sichtbaren Sonne — also zwischen zwei früher nie assoziativ verknüpften Eindrücken — eine kausale Synthese: *„die sonne macht die fingerle blutig"*.

Und gilt denn nicht das gleiche Gesetz — daß sich der kausale Gedanke nicht an Gewohntem, sondern an Neuem entwickle — auch für die Geistesgeschichte der Menschheit? Die mythologische Kausalerklärung knüpft stets an Erlebnisse an, die den Gang des Alltags durchbrechen, an elementare Naturereignisse und besondere Fügungen des Schicksals. Die alltäglich sich wiederholenden Ereignisfolgen werden dagegen zunächst als selbstverständlich hingenommen und bekunden sich lediglich in automatisch gewordenen Einstellungen der Erwartung und in Anpassungen des Handelns. Erst sehr viel später aber wird das Denken reif zur Erkenntnis, daß auch in diesen Alltäglichkeiten Kausalprobleme stecken. — Auch jede Einzelwissenschaft zeigt den gleichen Gang: sie entwickelt ihr Forschungsbedürfnis an den auffallenden, abnormen Erscheinungen ihres Gebiets und erschließt sich nur langsam den im Normalen liegenden Rätseln.

Die Kausalität, die zuerst dem menschlichen Denken zugänglich wird, ist also die individuelle Kausalität des besonderen Geschehens, nicht das allgemeine Kausalgesetz, daß gleichen Ursachen stets gleiche Wirkungen entsprechen. (Über die Anwendung dieses Denkprinzips vgl. die spätere Erörterung über die Transduktionsschlüsse S. 273.)

Eine andere Allgemeinheit des Kausalprinzips, nämlich, daß es für alles Existierende gelte, geht dem Kinde relativ früh auf. Und zwar zeigt sich dies in einem Gedankengang, der zweifellos nicht von außen dem Kinde zugetragen ist, sondern sich aus seinem Weiterdenkenwollen mit Notwendigkeit ergibt. Das Kind stößt hier nämlich auf die berühmte Antinomie, daß man einerseits zu irgendeiner Ursache, die man gefunden,

wiederum eine noch weiter zurückliegende Ursache fordern müsse, und daß andererseits das Denken doch bei irgendeinem Letzten zur Ruhe zu kommen verlange. Ein erstes Anklingen jener Denkschwierigkeit dürfen wir wohl schon in folgendem Gespräch finden, welches Hilde 4; 2 mit der Mutter führte:

Hilde: *Wer ist denn bei mir gewesen, als die Mutter klein war?* Mutter: „Da war die Hilde noch gar nicht da; als ich klein war, war ich bei meiner Mutter, der Großmutter." — *Wer war bei der Großmutter, wie sie klein war?* „Die Urgroßmutter." — *Und wer war bei allen Müttern?* — Freilich beruhigte sich das Kind mit der Antwort: „Jeder war immer bei seiner Mutter."

Deutlicher wird das Problem, wenn das Kind von Gott, als dem Schöpfer aller Dinge, erfahren hat. Damit ist ja sein Kausaltrieb bezüglich aller einzelnen Dinge und Vorgänge zunächst befriedigt — aber bezüglich Gottes selbst? „Die Frage: wer machte Gott?" sagt Sully[1], „scheint eine zu sein, zu welcher alle wißbegierigen jungen Geister auf einer gewissen Stufe des kindlichen Denkens kommen." Ob dies wirklich in der behaupteten Allgemeinheit der Fall ist, möchte ich bezweifeln; die Literatur weist meines Wissens nur ein Beispiel auf, das zudem aus einer viel späteren Altersstufe stammt[2]. Daß aber gelegentlich ein Kind auf jenes Problem von selbst stößt, bewies unser Knabe im sechsten Jahr.

Günther 5; 4. „Dem Knaben war vor einigen Tagen die Schöpfungsgeschichte erzählt worden. Ohne weiter nach einzelnem zu fragen, muß ihm manches Problematische daran durch das Köpfchen gegangen sein; und unvermittelt brach eines Abends beim Waschen die Äußerung hervor: *wie das merkwürdig is, daß sich der liebe Gott selber schaffen kann!*"

Der Gedanke der causa sui — jener Formel, mit der die größten Metaphysiker den Knoten der obigen Antinomie zu durchhauen versucht haben — ist hier vom $5^1/_2$jährigen Kinde selbständig gefunden worden.

2. Das Schließen des Kindes.

Die eben besprochenen Funktionen des kausalen Denkens gingen zum Teil schon in der Form von Schlüssen vor sich; wir müssen aber diese höchste Art der Denkoperationen noch gesondert besprechen. Die Lehre vom Schluß ist bekanntlich der Grundstock der landläufigen Logik; aber nirgend zeigt sich der

[1] Dritte Auflage S. 110.

[2] Egger S. 63. Ein 7; 9 alter Knabe fragte: *was gab es vor der Welt?* Antwort: Gott. *Und vor Gott?* Antwort: Nichts. Drauf der Knabe: *nein, es muß den Platz gegeben haben, wo Gott ist.*

Unterschied zwischen logischer und psychologischer Betrachtungsweise so deutlich wie hier.

Alles Schließen ist ein Fortgehen des Denkens von gegebenen Urteilen zu neuen. Wir dürfen also psychologisch von wirklicher Schlußtätigkeit nur dann sprechen, wenn tatsächlich sowohl das Gegebene wie das Gefundene in der Form von Urteilen gedacht wird. Daher sind viele psychischen Vorgänge, welche sich nachträglich ihrem logischen Effekt nach als Schlüsse darstellen lassen, psychologisch betrachtet keine solchen; und es ist irreführend, hierfür Bezeichnungen wie „unbewußte Schlüsse" (Helmholtz) anzuwenden. Gewiß kann man die Tatsache, daß schon das halbjährige Kind bei Annäherung eines kalten Waschlappens (also noch vor Berührung) zurückzuckt, als „Schluß" darstellen, etwa so: Oft war dem optischen Eindruck des Waschlappens unmittelbar der unangenehme Eindruck der nassen Kälte gefolgt; jetzt ist wieder der optische Eindruck des Waschlappens da; also ist wieder die nasse Kälte zu erwarten. In Wahrheit aber ist kein einziges dieser drei Urteile vorhanden, sondern nur eine assoziative Ergänzung, die mit Denken überhaupt nichts zu tun hat (s. S. 65/66).

Schwieriger ist die Entscheidung, ob man von „Schlüssen" sprechen darf in allen jenen Fällen, in denen lediglich das Endergebnis des Prozesses, also die sogenannte Konklusion, als Urteil ausgesprochen wird, nicht aber die Prämissen; solche Fälle bilden aber gerade in der frühen Entwicklung die Regel. Wenn Hilde 2; 6 bemerkt, daß nicht wie sonst das Kindermädchen Bertha, sondern die Mutter ihr das Abendbrot zurechtmacht, und sie nun fragt: *Bertha weg?*, so kann eine solche Äußerung auf zwei Weisen zustande kommen. Entweder: das Sehen der Abendbrotvorbereitung rief assoziativ die Vorstellung des Mädchens hervor, und diese Vorstellung löst lediglich das negative Urteil des Vermissens als einzigen Denkakt aus; oder aber der Gedanke „sonst macht Bertha das Abendbrot" ist gedacht, nur nicht geäußert worden, und dieses latent gebliebene Urteil führt in regelrechtem Schluß zu der geäußerten Vermutung, daß dann wohl das Mädchen abwesend sein müsse. Karl Groos glaubt, daß allein die erste Erklärung zutreffe: das scheinbare Schließen sei nur ein einfaches Urteilen, und jene Prämissen würden höchstens nachträglich erst realisiert, wenn das Kind durch eine Frage (z. B. „warum soll denn Bertha weg sein?") veranlaßt würde, seine Vermutung zu begründen[1].

[1] Seelenleben. 3. Aufl. S. 253.

Nun wird Groos in vielen Fällen recht haben; aber es besteht gar kein Grund, die andere Möglichkeit auszuschließen. Das Nicht-Aussprechen eines Urteils bedeutet doch noch nicht, daß es überhaupt nicht gedacht worden ist. Es entspricht vielmehr durchaus der Natur des Kindes, daß es Mittelglieder seines Denkens, die um ihrer selbst willen keine Bedeutung haben, unerwähnt läßt und nur das Endziel des Prozesses in Sprache umsetzt. Von der Konklusion wissen wir, daß sie sowohl die „Denkschwelle" wie die „Sprachschwelle" überschreitet. Die Prämissen haben viel weniger Bewußtseinswucht; ob sie aber infolge dessen nur unter der Sprachschwelle oder sogar noch unter der Denkschwelle bleiben, ist in den genannten Fällen nicht festzustellen.

Karl Groos wird zu seiner Meinung wohl durch den Glauben veranlaßt, daß die Schlüsse des Kindes immer nur in dieser verkürzten Form des Ein-Urteil-Schlusses auftreten. Gewiß ist dies die primitivste Stufe, aber recht früh stellen sich auch ausgesprochene Mehr-Urteils-Schlüsse ein, an denen deutlich die verschiedenen Glieder der Gedankenkette erkennbar sind. So sagte Hilde — ebenfalls **2**; 6 — einmal: *Kann nicht „morgen" sagen, hab so fette Hände.* Das sollte heißen: Meine Hände sind fettig, daher kann ich sie dir nicht zum „Gutenmorgen"-Gruß geben. Und nach **3**; o kommen oft schon längere Schlußketten zum Ausdruck, die ganz spontan dem Denkbedürfnis des Kindes entspringen, nicht etwa erst durch Fragen der Erwachsenen provoziert werden.

Bezüglich der Schlußformen kehrt die psychogenetische Betrachtung diejenige der formalen Logik geradezu um. Denn jene Form, welche für die Logik den Grundtypus des Schließens überhaupt bildet, der Syllogismus, kommt für die Entwicklung des kindlichen Schließens erst ganz sekundär in Betracht. An zweiter Stelle steht in der Logik der induktive Schluß; er ist für das frühe Denken schon viel bedeutungsvoller. Aber die eigentliche Genesis des Schließens im Kinde hat es mit jenen Schlußformen zu tun, die als „Analogie-" und verwandte Schlüsse in der Logik nur eine recht dürftige Aschenbrödelrolle spielen.

3. Transduktionsschlüsse.

Da die frühen Urteile des Kindes fast ausnahmslos auf konkrete Einzeltatbestände oder Einzelbewertungen gehen, so ist zunächst weder ein Ableiten aus allgemeinen Urteilen (Dedu-

zieren), noch ein Hinleiten zu allgemeinen Urteilen (Induzieren) möglich, vielmehr immer nur ein Überleiten von einem Einzelurteil zu einem ihm nebengeordneten Einzelurteil, also eine Denktätigkeit, die man am besten als „Transduzieren" bezeichnen könnte.

Diese Transduktionsschlüsse des Kindes lassen sich nun auf drei Unterformen bringen: die Gleichheits-, Verschiedenheits- und Ähnlichkeits- (Analogie-) Schlüsse.

Im ersten Falle wird von gleichen Bedingungen auf gleiche Folgen geschlossen. Hat z. B. ein Verwandter dem Kinde bei seinem letzten Besuch etwas mitgebracht, so wird es bei seinem nächsten Besuch leicht wieder ein Geschenk erwarten.

Hilde (3;2): Längs des Balkongitters war aus irgendwelchen Gründen ein Stück Schnur gezogen worden. Darauf fragte sie: *Was hängt denn hier? Zu de Wäsche hier auflegen?*

Solche und ähnliche psychische Prozesse laufen vom dritten Jahr an täglich in großer Zahl ab; aber ihr eigentlich intellektueller Gehalt ist meist dürftig, oft geradezu gleich Null. Denn in der Tat kann ja eben wegen der Gleichheit der Voraussetzungen das Endergebnis rein assoziativ hervorspringen. Die Kraftökonomie des Bewußtseins verzichtet auf die Denkanstrengung, wo der mechanische Vorstellungsverlauf dasselbe leistet. Daher gilt vom Schließen entsprechendes wie vom kausalen Denken: die eigentliche Denkarbeit setzt erst ein, wo der assoziative Ablauf durch neue Erlebnisse unterbrochen oder zum mindesten gehemmt wird.

Darum sind die Verschiedenheitsschlüsse viel ausgesprochenere Intelligenzakte. Weicht die gegenwärtige Situation von der gewohnten charakteristisch ab, so kann das Kind veranlaßt werden, ebenfalls abweichende Konsequenzen daraus zu ziehen oder abweichende Hypothesen darüber zu machen. Daß hierbei der Schluß oft genug an Stelle positiver Behauptung die vorsichtige Frageform annimmt, ändert an seinem denkpsychologischen Charakter nichts Wesentliches.

Hilde 3;0. „Der Vater lag auf einem Liegestuhl auf dem Balkon; das Kind saß, ihm den Rücken kehrend, auf seinem Schoß. Als Schutz gegen die Sonne war über den beiden ein Schirm aufgespannt, dessen Stock (dem Kinde unsichtbar) am Geländer des Balkons eingeklemmt war, so daß er nicht gehalten zu werden brauchte. Als nun der Vater mit seinen beiden Händen die des Kindes faßte, rief dies sofort: *is der Schirm alleine?* Da der Vater beide Hände frei hatte, schloß Hilde, daß der Schirm nicht wie gewöhnlich in der Hand gehalten sein kann."

Scupins Sohn 3;6. Der Knabe bemerkte auf einer Brücke zum ersten Male, daß das Wasser des Flusses in Bewegung sei, und fragte wo es

hinflösse. Als ihm nun die Mutter erzählte, daß alles Wasser einem großen Becken, dem Meer zuströme, erwiderte er: *nu, wenn aber das ganze Wasser ausgefließt ist, dann können doch die Schiffe gar nicht mehr schwimmen.* (II S. 50.)

Ein Jahr später hatte derselbe Knabe ein längeres Gespräch mit dem Vater über einen auf dessen Schreibtisch liegenden Totenschädel. Er hatte den Schädel schon oft gesehen; aber erst 4;8 fragte er nach dessen Ursprung. Als er erfahren hatte, daß er von einem toten Menschen stamme, meinte er sogleich: *warum ist der arme Mann denn kein Engel geworden; hier ist doch der Kopf?* Da er also voraussetzte, daß der ganze Mensch nach dem Tode in den Himmel komme, so schließt er aus dem auf Erden gebliebenen Kopf, daß ein Engelwerden nicht stattgefunden haben könne. (II. 133.)

Ein höheres Entwicklungsstadium des Verschiedenheitsschlusses wird durch folgendes Beispiel gekennzeichnet:

Günther: 4;10. „Bei Tisch machten wir spielende Zählversuche mit ihm, und er zählte die Wangen der fünf am Tisch Sitzenden richtig als 10. Die nächste Frage: „Wieviel Augen haben wir alle zusammen?" beantwortete er analog und richtig wiederum mit 10. Bei der weiteren: „Wieviel Köpfe?", sagte er auch zunächst zehn, verbesserte sich aber sofort: *ach nein, ich will mal zählen* — und er zählte fünf. Als er nun gefragt wurde: „Wieso haben wir zehn Backen und nur fünf Köpfe?", kam die Antwort: *Weil Backen immer zwei sind und Köpfe immer einer.*" Diese Verschiedenheit am Einzelindividum hatte ihn also — nach einer kurzen Verwirrung — zu der Einsicht geführt, daß auch die Summe verschieden sein müsse.

Zuweilen nehmen die Verschiedenheitsschlüsse gradezu den Charakter der Gegensatzschlüsse an: Wenn *a* auf *b* zurückgeführt wird, so muß non-*a* auf non-*b* zurückführbar sein — und umgekehrt.

So machte unsere Eva 2; 10½ einen Schluß vom Negativen aufs Positive.

Die Mutter lag wegen Unpäßlichkeit zu Bett. Eva zum Vater: *Warum liegst du nicht zu Bett?* Vater: „Weil ich nicht krank bin." Eva zur Mutter: *Warum liegst du im Bett?* Mutter: „Nun, warum wohl?" Eva: *Weil de krank bist.*

Noch spontaner verlief ein ähnlicher Schluß bei Hilde 3; 8.

„Der Vater ließ sich mittags nur ein wenig Gemüse auf den Teller geben und gab auf Hildes Fragen als Grund an, er habe zuviel gefrühstückt. Hilde: *da haste nur wenig Hunger, und da ißte nur wenig.* Dann konstatierte sie, daß die Mutter mehr Gemüse auf dem Teller habe und schloß nun sofort auf deren geringeren Frühstückskonsum: *Da haste nur wenig Schnitten gegessen?*"

Die Analogieschlüsse bilden eine Verbindung der beiden bisher genannten Arten, indem an verschiedenem gewisse Übereinstimmungen bemerkt und daraufhin weitere Entsprechungen gefolgert werden.

Eva 3;7. „Als die Mutter sagte, sie wolle sich in die Hängematte legen, meinte Eva bedenklich: *Da wird se gewiß platzen. Wo de Else drin saß, is se auch geplatzt, und du bist doch so groß wie die Else.*"

Ist in der Wolke Gas, damit sie fliegen kann? fragte Scupins Sohn 5;1; er wußte jedenfalls, daß die Luftballons durch Gas zum Schweben gebracht werden. (II 167.)

Das Hauptanwendungsgebiet für Analogieschlüsse bietet dem Kinde der Vergleich seiner selbst mit anderen Menschen und zwar hinüber und herüber.

So schließt Scupins Sohn von sich aus, daß zu dem obengenannten Totenschädel auch noch ein Skelett gehören müsse (4;8): *Wo ist aber der Knochen, der drin im Bauch ist? Und* (statt „denn") *in meine Beine sind doch Knochen und hier im Arm auch.* — Die umgekehrte Richtung von anderen zu sich selbst nimmt der Schluß bei Günther (4;6): „Als er abends beim Waschen seine Brustwarzen bemerkte, fragte er stockend: *Können Männer auch kleinen Kindern Milch geben?* Und als dies verneint wurde, kam die verständige Kausalfrage: *aber warum haben dann Männer eine Brust?*"

Derartige Vergleiche des Kindes selbst mit andern werden aber vor allem hervorgerufen durch die Beobachtung, daß die Menschen in verschiedenen Altersstufen Verschiedenes tun und können; sobald dies bemerkt ist, beginnt das Verhältnis von Groß und Klein, die Erwartung des eigenen Größerwerdens und der damit verbundenen Veränderungen das Kind auf das lebhafteste zu beschäftigen. Allen Variationen dieses unerschöpflichen Themas aber liegt der Analogieschluß zugrunde.

So schließt Scupins Sohn (3;3), nachdem er sich längere Zeit mit des Vaters Bart beschäftigt hatte: *Und mein Bart is noch drin in der Haut.* (II. 25.)

Um 3;5 häufen sich bei Hilde Äußerungen wie: *Wenn ich groß bin, da wer ich strücken* (stricken) *lernen. — Wenn ich groß bin, da kann ich allein die Türe aufmachen* usw. — Günther fragte (4;7) bei Betrachtung eines Heiligenbildes: *Wenn ich auch mal so fromm sein werde wie der Jesus, bekomme ich da auch so einen schönen Schein um den Kopf?*

Umgekehrt kann sich ein kaum dreijähriges Kind schon groß fühlen gegenüber dem halbjährigen Bruder. Der Vater fragt Hilde (2;9) „Soll Günther Kuchen essen?" Antwort: *Gar nicht.* Vater: „Aber hat er denn nicht Hunger?" Antwort: *n' groß is* (= wenn er groß ist), *dann eßt er.*

Hilde 3;2. „Der Vater amüsiert sich über die hitzige Gier des kleinen Bruders, der gefüttert wird. Da muß er sich von Hilde altklug belehren lassen: *Morgen früh* (= früher), *wenn de klein warst, da machst de auch immer so.*"

4. Anfänge der Induktion und Deduktion.

Zwischen den bisher besprochenen Transduktionsschlüssen, die nur aus Einzelurteilen bestehen, und jenen Schlüssen, in denen auch allgemeine Urteile vorkommen (den Induktions-

und Deduktionsschlüssen) ist die Grenze nicht scharf zu ziehen. Denn es ist sehr wohl möglich, daß im transduktiven Denken die beiden Einzelurteile nicht den einzigen Denkinhalt bilden, sondern daß bereits ein allgemeines Urteil als Zwischenglied mitwirkt, ohne aber ausgesprochen zu werden. Der Knabe z. B., der vom Bart des Vaters schließt, daß er selbst später einmal einen Bart bekommen würde, mag vielleicht den Zwischengedanken haben: alle Männer haben Bärte; in diesem Falle wäre der Schluß vom Bart des Vaters auf den Bart aller Männer induktiv, der vom Bart aller Männer auf seinen eigenen künftigen Bart deduktiv. Und da nun schon die psychische Ökonomie bewirkt, daß Zwischenglieder oft nicht zur Äußerung gelangen, so mögen in der Tat manche scheinbaren Analogie- und Verschiedenheitsschlüsse, namentlich in den etwas höheren Jahrgängen, solche versteckten induktiv-deduktiven Schlüsse sein.

Indessen darf man dies keinesfalls als eine allgemeine Regel ansehen. Das unmittelbare Überspringen von einem konkreten Einzelurteil zu einem anderen gleicher Art ist zweifellos die primitivere Form, und wir sind auch bei genauerer Beobachtung imstande, zu verfolgen, wie sich die Abstraktionsfähigkeit (d. h. die Bildung allgemeiner Urteile) nur ganz allmählich entwickelt.

Wir hatten schon früher von den „Pluralbegriffen" gesprochen, in denen die Gleichartigkeit vieler Gegenstände gedacht wird, ohne daß aber zu ihrer Zusammenfassung in einen Gattungsbegriff geschritten wurde. Diese Zusammenfassung ist nur in einem allgemeinen Urteile möglich, das auf induktivem Wege gewonnen wird; und nun zeigt sich, daß in einer bestimmten Phase der Entwicklung das Kind zu dieser Verallgemeinerung noch nicht fähig ist, selbst wenn sie ihm nahe gelegt wird.

Hilde **3**;6. „Beim Besehen eines Tierbilderbuches begann sie bei einem Vogel zu fragen, ob er auch Eier lege. Mutter: „Ja, alle Vögel legen Eier." Dieser allgemeinen Bejahung aber war sie noch nicht zugänglich; denn sie wies mit dem Finger auf jeden folgenden Vogel, immer wieder von neuem fragend: *Legt der auch Eier, der auch?* Immer wiederholte die Mutter: „Ja, alle Vögel legen Eier" — aber erfolglos."

Doch bereits **3**;8 treten die ersten Anzeichen der Abstraktion auf. „Als ihr im Scherz von jemand eingeredet wurde, das auf dem Tisch stehende Fleisch sei kein Braten, sagte sie: *Das nenne ich Braten, Mama auch, alle nennen es so.*" — „Bald darauf bemerkte sie ein braunes Pferd mit einem weißen Stirnfleck und fragte: *Haben alle Pferde weiße Flecken?*"

Etwas früher schon (3;5) wurde eine ganz entsprechende Frage bei Günther notiert, als er einen Schrank mit Glastüren sah: *Sind in alle Schränke immer so Gläsee?*

Freilich, diese Verallgemeinerungen haben nur einen sehr geringen logischen Wert; schon die Frageform zeigt, daß es sich noch nicht um eine wirkliche induktiv gewonnene Überzeugung handelt, sondern nur um eine vage Vermutung, die zudem durch eine ganz vereinzelte momentane Wahrnehmung veranlaßt wird. Eigentliche Induktion in dem Sinne, daß das Gemeinsame einer Reihe von Beobachtungen zu einem allgemeinem Satz verdichtet und dessen Gültigkeit auch für alle weiteren Fälle gefordert wird, scheint normaler Weise erst gegen Ende des fünften Lebensjahres vorzukommen. Hierzu seien zwei Beispiele genannt, die wiederum zwei Phasen darstellen, indem beim ersten Beispiel die Induktion erst auf äußeren Anreiz, im zweiten aber völlig spontan erfolgte.

„Bei dem oben erwähnten Zählspiel (4; 10) wurde Günther nach der Zahl seiner Finger gefragt. Er zählte sie: 10. „Wieviel Finger hat die Mutter?" Er zählte wieder 10: „Wieviel Finger hat Hilde, Eva, das Dienstmädchen?" Jedesmal sagte er jetzt 10, ohne zu zählen, vollzog also den Analogieschluß. Als er so die Zehnzahl der Finger von vielen Menschen gefunden hatte, sah ihn die Mutter fragend an: „Also . . . ?" Und schwerfällig kam die Antwort: *Also . . . . haben eben alle zehn Finger.*"

Der andere Fall von Hilde ist deswegen besonders instruktiv, weil wir über das Verhalten des Kindes zu einem bestimmten Problem — daß das Wasser die Farbe des Gefäßes anzunehmen scheine — Beobachtungen aus zwei verschiedenen Entwicklungsphasen haben; in der einen bleibt sie bei der Analogiesetzung stehen, in der zweiten schreitet sie selbständig zur Induktion fort.

3; $5^1/_2$. „Hilde bekam ihr Trinkwasser in ein blaues Glas gegossen, während wir farblose Gläser hatten. Da meinte sie: *Wenn's Glas blau ist, da ist das Wasser blau.* Wir zeigten auf unser Glas: „Und wie ist das Wasser hier?" *Da ist das Glas weiß, und da ist das Wasser weiß.*" In schärferer Zuspitzung ist selten ein reiner Analogieschluß ausgesprochen worden.

$1^1/_2$ Jahr später (4; 10) wurde ihr das Wasser zum ersten Male in einer Nickeltasse verabreicht. „Wir andern hatten wieder gewöhnliche Gläser. Diesmal bemerkte nun das Kind: *wo das Wasser rein kommt, was von Silber ist, oder auch gelb, so sieht dann immer das Wasser aus. Und dabei ist es doch immer weiß. Woher kommt denn das so?*" Sie konstatiert also, daß das Wasser zwar immer weiß (d. h. farblos) ist, und doch immer so aussieht, wie das Gefäß, in das es hineinkommt — eine völlig durchgeführte Induktion.

Die Anwendung reiner Deduktionsschlüsse ist beim Kind seltener. Dies mag weniger an ihrer logischen Schwierigkeit als an den natürlichen Denkbedürfnissen liegen; denn wo das Kind etwas Besonderes konstatiert, hat es nur selten Ver-

anlassung zum Erwähnen der allgemeinen Voraussetzungen, aus denen es abgeleitet sein mag. Ja meist wird dem Kind jene allgemeine Voraussetzung überhaupt erst dann bewußt werden, wenn es durch Fragen provoziert wird, seine speziellen Behauptungen oder Überzeugungen zu begründen.

Eva 3;1. Mutters Schleppkleid wurde betrachtet. Vater fragt Eva im Scherz: „Ist das dein Kleid?" E. (lachend): *So'n Riesenkleid können doch Kinder nicht anziehen*! Vater: „Ist das Kleid für mich?" E. (wieder lachend): *Onkels* (allgemeine Bezeichnung für Männer) *tragen doch keine Kleider*! Vater: „Bin ich denn ein Onkel?" E.: *Du bist doch der Vater, da bist du doch ein Onkel.* — Bemerkenswert ist, daß bei der ersten und zweiten Antwort die Schlußfolgerung selbst — als selbstverständlich — unausgesprochen bleibt; nur der allgemeine Obersatz wird jedesmal gesagt: „Kinder können nicht Riesenkleider tragen" und „Männer tragen keine Kleider". In der letzten Antwort bleibt der Obersatz (alle Väter sind Männer) zwar unter der Sprachschwelle; daß er aber mitgedacht ist, geht aus dem einwandfreien Vollzug der Subsumption deutlich hervor.

Scupins 4;1. Der Knabe hatte Eicheln erhalten, die er einpflanzen wollte, damit Bäume daraus werden. Da erinnert er sich einer Äußerung der Mutter, „daß die Mücken immer aus Bäumen kämen." Darauf fuhr er fort: *Nu, da sind wohl in den Eicheln auch Mücken drin? Aus'n Eicheln werden doch immer Bäumen; und da müssen doch auch Mücken drin sein.* — Das „müssen" im letzten Satz läßt erkennen, daß der Knabe schon ein Gefühl für die Notwendigkeit des Deduktionsergebnisses hat.

Zum Schluß eine Probe für eine ungewöhnliche Schlußweise, deren Analyse dem Scharfsinn des Lesers überlassen bleiben mag. Es wird nur ein einziges Urteil vom Kinde ausgesprochen; dies setzt aber, namentlich wegen des selten vorkommenden partikular-negativen Subjektbegriffs, eine ziemlich verwickelte Denktätigkeit voraus.

Hilde 5; 2. „H. wußte, daß die Großmutter ein Uhrarmband besitze; an anderen hatte sie noch keines gesehen. Nun hörte sie eines Tages, wie der Vater zur Mutter sagte: „Du mußt auch ein Uhrarmband haben." Darauf H.: *Haben das auch manche, die nicht Großmutter sind*?"

Achter Abschnitt.

Gemüts- und Willensleben.

Allgemeines.

Kapitel XXIII.

Das Stellungnehmen.

Das Gebiet des Gefühls und die Betätigung des Willens gehören, wie die Psychologie lehrt, aufs engste zusammen; ist doch die Stärke und der Widerstreit der Gefühle für das Wie des Wollens, der Inhalt der Gefühle für das Was des Wollens maßgebend. Die allgemeine Psychologie vermag immerhin noch in der analysierenden Erörterung Gefühl und Willen getrennt zu behandeln; die Kindespsychologie kann es nicht. Denn in den Anfängen des Seelenlebens ist die Ineinsbildung von Wille und Gefühl noch viel vollständiger als in späteren Stadien: die Willenshandlungen quellen fast durchweg aus starken und impulsiven Elementargefühlen unvermittelt hervor; die Gefühle setzen sich beinahe ausnahmslos sofort in Ausdruck und Tat und damit in Willensakte um. So werden die beiden letzten Abschnitte dieses Buches das Gemüts- und Willensleben des Kindes ohne künstliche Trennung behandeln; es wird sich zeigen, wie gerade diese gemeinsame Erörterung erst gewisse Formen und Richtungen der seelischen Entwicklung hervortreten läßt.

Wir geben im folgenden Paragraphen zunächst eine kurze Gesamtorientierung.

1. Formen des Stellungnehmens.

In allem Fühlen und Wollen bekundet sich — weit entschiedener als im Vorstellen und Denken — das Ich in seiner Ganzheit; Gemütsbewegung und Willensakt sind Verhaltungsweisen der lebendigen Icheinheit gegenüber irgendeinem Objekt, das zu ihr in Beziehung tritt. Diese Tätigkeit des Ich aber ist „alternativ", d. h. bewegt sich zwischen den zwei entgegengesetzten

Polen der Zuwendung oder Abwendung; sie ist daher am besten als „Stellungnahme" zu bezeichnen. Die Stellungnahme des Erlebens führt zu den beiden Gefühlsrichtungen der Lust und der Unlust; die Stellungnahme des Handelns führt zu den beiden Willensrichtungen des Hinstrebens (Begehrens) und Widerstrebens (Abwehrens)[1].

Das einheitliche Individuum ist nicht nur psychisch, sondern auch physisch. In der Tat erstreckt sich das Stellungnehmen ungeschieden auf diese beiden Seiten der Persönlichkeit; die Beschränkung der Betrachtung auf das „nur Psychische" wäre eine künstliche Isolation. So gehört zum Gemütsaffekt der Furcht die körperliche Bewegung des Zurückweichens, Schreiens, Erblassens ebenso wie das Bewußtseinsphänomen des Furcht-„gefühls"; zu irgendeiner Willenshandlung gehört die äußere Tat, eine bestimmte Innervation (oder Hemmung) der Gliedmaßen, ebenso wesentlich wie das Bewußtseinsphänomen der Entscheidung.

Der Form nach haben wir zu trennen: reaktive und spontane Stellungnahme. Das Stellungnehmen tritt auf als Reaktion, wenn ein äußeres Objekt erst den Anreiz dazu gibt, daß das Individuum sich positiv (lustvoll, begehrend) oder negativ (unlustvoll, abwehrend) verhält. Spontan ist dagegen die Aktion, wenn sie aus dem Innern des Individuums quellend ihr Objekt erst selber sucht. Beim Reagieren ist der Mensch gebunden an die seiner Machtsphäre entzogene Wirksamkeit der äußeren Verhältnisse; in der Spontaneität ist sein Stellungnehmen frei, d. h. aber nicht ursachlos, sondern bestimmt durch die immanente Zielstrebigkeit seiner eigenen Persönlichkeit.

In dieser Schärfe ist nun freilich die Gegenüberstellung von Reaktion und Spontaneität in der Wirklichkeit nie vorhanden; denn jede Stellungnahme, die der Mensch vollzieht, ist ja sowohl von äußeren wie von inneren Bedingungen abhängig.

Die Reaktion ist um so reiner, je mehr die augenblickliche Konstellation der Lebensbedingungen die Stellungnahme bestimmt; die Spontaneität ist um so reiner, je mehr die über den Augenblick hinausgehende innere Beschaffenheit des Individuums der Stellungnahme das entscheidende Gepräge aufdrückt.

[1] Auch das Urteilen gehört mit seinem Bejahen und Verneinen, Billigen und Mißbilligen in die Kategorie der Stellungnahmen; doch soll in diesem Kapitel nur von den gefühls- und willensmäßigen Stellungnahmen die Rede sein.

Die seelische Entwicklung zeigt hier in dem allmählichen Wachsen des spontanen Anteils eine ganze Stufenleiter von Phasen, auf die das nächste Kapitel einiges Licht fallen läßt.

Die reaktiven Stellungnahmen müssen wir unter sich noch weiter gliedern.

Zu jeder Reaktion gehört ein Reiz, der sie auslöst. Zwischen Reiz und Reaktion herrscht normalerweise ein Zweckzusammenhang, indem die Reaktion diejenige psychische oder physische Stellungnahme zum Reiz bedeutet, die im Sinn der Lebenserhaltung des Individuums liegt. Dabei braucht zwischen den beiden Gliedern des Zweckzusammenhangs keine Ähnlichkeit zu bestehen. Der Stich einer Nadel und die Gefühlsreaktion des Schmerzes haben keine Ähnlichkeit miteinander, ebensowenig der Anblick eines Kuchens und die Willensreaktion des Zugreifens. Die meisten Reaktionen gehören dieser „heterogenen" Form an, namentlich beim Erwachsenen. Daneben aber gibt es eine Gruppe der „homogenen" Reaktionen, die zwar weniger umfangreich, aber doch von größter Bedeutung ist, insbesondere in der Kindheit. Bei ihnen besteht die Tendenz, den Inhalt des Reizes in ähnlicher Weise zu wiederholen.

Nun kann sich das homogene Reagieren sowohl auf die physische, wie auf die psychische Seite des Stellungnehmens erstrecken. Der erste Fall ist uns bekannt genug. Es ist die Nachahmung körperlicher Tätigkeiten, deren Bedeutung uns beim Sprechen, Spielen und anderwärts begegnet ist. Der zweite Fall dagegen wurde bisher nur gelegentlich gestreift und wird noch eine ausführlichere Behandlung finden müssen (Kap. XXV): es ist die Suggestion, die in der Tat auch nichts anderes als Nachahmen, aber ein Nachahmen psychischer Stellungnahmen ist. Wer in bestimmter Weise Stellung nimmt, nicht weil er selbst diese Stellung zum Objekt in sich entwickelt, sondern weil ein anderer eindrucksstarker Mensch ihm diese Stellungnahme vormacht (oder auch nur vorzumachen scheint), der steht unter einer Suggestion.

2. Die Aufwühlbarkeit des Gemüts und Willens.

In seiner Lehre vom Charakter hat Kerschensteiner den Ausdruck „Aufwühlbarkeit" eingeführt für die Intensität, mit der das Gemüt und der Wille zu den Reizen der Welt Stellung zu nehmen pflegt. Diese Intensität ist von drei Faktoren abhängig: von der momentanen Energie, der Dauer, der Ver-

teilung der Stellungnahmen. In allen drei Punkten unterscheidet sich das kleine Kind typisch vom Erwachsenen.

Die Energie des Augenblicks-Affekts und -Begehrens ist beim Kind oft weit größer als beim Erwachsenen. Der Grund liegt in der Unfähigkeit der Hemmung gegenüber den sich entladenden Erregungen und in der völligen Hingabe an das eine Motiv, ohne daß erst kreuzende, mildernde, verzögernde Motive zur Geltung kommen könnten. Besonders wirken sinnliche Unlustreize in dieser Weise — man denke an das heftige Schreien, wenn sich das Kind gestoßen hat, an die Wut, wenn ihm eine Leckerei vorenthalten wird usw.; doch auch der Jubel, das Losstürzen auf eine neues Spielzeug kann die gleiche Maßlosigkeit und Unbändigkeit zeigen.

Dieser Momentstärke entspricht nun aber keineswegs die Dauer; überraschend schnell kommt das Kind über einen Schmerz hinweg, der es eben noch aufs heftigste durchschüttelte; irgendeine Ablenkung vermag beinahe blitzartig die Metamorphose vom Jammer zum Lachen herbeizuführen. Vermutlich besteht ein Zusammenhang zwischen der geringen Nachhaltigkeit der Gemütserregungen und der geringen Wirksamkeit determinierender Tendenzen, die wir bei den Phantasie- und Denkleistungen des kleinen Kindes fanden. Die Determinationsfähigkeit der Psyche über längere Zeitstrecken hin ist eben eine Eigenschaft, die auf jedem Funktionsgebiet aus kleinen Anfängen heraus erst allmählich sich entwickelt; wir werden weiterhin das gleiche auch bei den eigentlichen Willenshandlungen zu betrachten haben (Kap. XXIV).

Der Mangel an innerer Stabilität des Kindes zeigt sich auch dort, wo man die Verteilung der Stellungnahmen betrachtet. Noch besteht kein fest gewordener Habitus, der bestimmt, welche Reize überhaupt das Kind zu starken Gemüts- und Willenserregungen veranlassen; vielmehr herrscht hier anfangs das Chaos. Ein Eindruck, der heute stark aufwühlt, kann morgen abgleiten; was gestern leidenschaftlich begehrt wurde, wird heute abgewehrt. Es gibt Erlebnisse, die nach unserer Meinung geeignet sein müßten, das Gemüt des Kindes recht durchzuschütteln — und sie lassen es gleichgültig wie irgendeine Alltagsbagatelle. Dafür können andere Vorgänge, die in Wirklichkeit wenig bedeutsam sind, auf das Kind eine ganz unerwartete Wirkung: des Jubels, des Schrecks, der Wut ausüben. Natürlich beruht dies besondere Verhalten des Kindes teilweise auf intellektuellen Momenten: auf mangelndem Verständnis für

den Vorgang, auf falscher Auffassung desselben. Aber alles ist damit doch nicht erklärt. Die Gemütsentwicklung befolgt also augenscheinlich zum Teil ihre eigenen Gesetze, die mit denen der Intelligenzentwicklung nicht immer zusammenstimmen.

Sehr bedeutend sind die individuellen Unterschiede der Kinder in bezug auf die Aufwühlbarkeit ihres Gemüts- und Willenslebens. Und zwar erstreckt sich diese Differenzierung nicht nur auf die Intensität im ganzen, sondern kann auch die Lust- und Unlustseite des Erlebens gesondert treffen. Ein anschauliches Beispiel hierfür bietet die Vergleichung von zweien unserer Kinder.

Günther hat von den Geschwistern wohl die stärkste Aufwühlbarkeit des Gemüts. Seine Begeisterungsfähigkeit für alles Schöne, was ihm begegnete, namentlich für die Reize der Natur, besaß nicht nur stärkste Intensität, sondern auch eine für das frühe Alter seltene Beständigkeit (Beispiele im Kap. XXVII). Aber noch stärker war die Aufwühlbarkeit durch Unlustreize. So bedeutete z. B. jede Reise zu den Verwandten nach Berlin für ihn eine regelrechte peinliche Erschütterung des Gemütslebens. Die fremden Gesichter und Verhältnisse, das ungewohnte Bett, das Fehlen seiner Spielsachen — all dies brachte ihn aus dem Gleichgewicht; er weinte viel, machte vor dem Einschlafen Szenen, neigte mehr zum Ungehorsam als sonst. — Auch bei Einzelanlässen bekundete sich diese Aufwühlbarkeit. Trotz und Eigensinn, aber dann auch wieder Reue und Zärtlichkeit schienen bei ihm aus größeren Tiefen emporzuquellen als bei den anderen Kindern.

In einem Fall führte seine heftige Reaktion auf einen Chok zu lange anhaltender Nachwirkung. „In der Sommerfrische waren die Kinder eines Nachts von einem ungetreuen Kindermädchen allein gelassen und eingeschlossen worden. Günther (2;4) war unerwarteterweise wach geworden, verlangte nach dem Mädchen und geriet, als dieses nicht kam, in große Aufregung. Die Eltern hörten sein Schreien, konnten aber nicht sofort zu ihm, da er eingeschlossen war. Der Vater mußte eine Scheibe einschlagen und durch das Fenster hineinsteigen. Alles spielte sich im Dunkeln ab. Durch dieses Ereignis wurde nun der Knabe auf lange hinaus aus seinem Gleichgewicht gebracht. Schon der bloße Gedanke an das Schlafengehen, sei es bei Tage oder abends, verursachte ihm Angst; lag er im Bett, so bekam er die heftigsten Schreizustände, die sich nur beruhigten, wenn die Mutter bei ihm blieb, bis er eingeschlafen war. Ein einmaliger Versuch mit Strenge verschlimmerte nur den Zustand; er wurde erst besser, als sein Bett dauernd neben das der Mutter gerückt wurde." — Die 2 1/4 Jahr ältere Schwester Hilde hatte den ganzen Vorgang ebenso durchgemacht, wie G., aber weder während des Ereignisses Angst noch später eine Nachwirkung gezeigt. Dies beruhte sicher nicht nur auf ihrem höheren Alter, sondern auf ihrer weniger aufwühlbaren Gemütsanlage.

Wie verträgt sich nun aber mit dieser starken Aufwühlbarkeit das folgende Verhalten? Wieder war es in der Sommerfrische. „Günther (4;2) steht am Rande eines kleinen Teiches, bückt sich zu sehr über den Rand und — fällt lautlos hinein. Er war völlig unter Wasser; erst auf

den Ruf eines Fremden, der es von weitem mit angesehen hatte, kam Hilfe. Inzwischen hatte er auch schon selbst versucht, sich aus dem flachen Wasser herauszuarbeiten. Als er nun vom Vater triefend nach Hause getragen wurde, war von Schreck und Aufregung nichts zu merken; er sagte nur in weinerlichem Ton: *„Herr K.* (Besitzer des Teiches) *sollte doch ein Kalender* (=Geländer) *machen.* Eine Portion Schelte, eine Portion Tee und eine Portion Bettwärme brachten ihn schnell in süßen Schlummer, aus welchem er frisch und munter zu neuen Streichen aufstand." Das Erlebnis war einfach an seinem Gemüt abgeglitten — eine jener paradoxen Reaktionen, von denen oben die Rede war.

Einem ganz anderen Typ gehörte Eva an. Bei ihr hatte in den frühen Jahren die Aufwühlbarkeit durch peinliche Reize einen auffallend niederen Grad. Dabei handelte es sich nicht etwa um eine allgemeine Gemütsstumpfheit; denn für die heitere Seite der Welt besaß sie freudige Empfänglichkeit. „Ihr Temperament ist sonnig, sie lacht und jubelt bei jedem kleinsten Anlaß" heißt es **2**;5; und ähnliche Bezeichnungen wiederholen sich später immer wieder. Reisten wir zu den Verwandten nach Berlin, so fühlte sie sich im Gegensatz zu G. sofort heimisch. **3**;8: „Ihr liebenswürdiges, strahlendes Temperament macht sie zum Liebling aller, das ganze Haus steht unter ihrem Zauber. In den vier Berliner Wochen hat das Kind kaum je geweint."

Dieser schmetterlinghafte Frohsinn nahm auch alles das leicht, was anderen Kindern heftige Pein bereiten kann, z. B. den mehrmaligen Besuch beim Zahnarzt. **4**;2½: „In freudigster Erwartung machte sie den ihr höchst interessanten Besuch, setzte sich lächelnd in den Sessel, strahlte uns alle an, riß das Mäulchen auf, ließ sich das Instrument in den Mund führen, als ob es ein Stück Schokolade wäre, und ließ sich mehrere Plomben, ohne mit der Wimper zu zucken, machen." — Unternehmen die Eltern etwas mit den beiden älteren Geschwistern, einen Spaziergang, einen Museumsbesuch, so ist sie zwar einen Augenblick verstimmt, weint wohl auch; aber der Hinweis, daß sie noch zu klein sei, und der Vorschlag irgendeines hübschen Spiels genügen, um sie sofort mit ihrem Schicksal völlig auszusöhnen. Günther hatte sich unter gleichen Umständen stets sehr unglücklich gefühlt.

So erfreulich diese Leichtmütigkeit in den genannten Fällen ist, so konnte sie doch bei anderen Gelegenheiten vereinzelt als mangelnde Teilnahme wirken. In der Sommerfrische sahen die Kinder einmal eine Raupe, in welche die Schlupfwespe Eier gelegt hatte; und nun krochen die Maden zu Hunderten aus der noch lebendigen Raupe heraus. Der Anblick war für uns Erwachsene sowie für die 10½jährige Hilde schaudererregend. Günther fand ihn auch schrecklich; dennoch überwog die Wißbegier, und er beschaute sich den Vorgang mit der Lupe. Eva (5;8) blieb allein kühl. Sie sah es sich an, weil die anderen es taten, sprach ihnen wohl auch nach *es ist schauerlich;* man hatte aber durchaus nicht den Eindruck, als ob ihr Gemüt irgendwie dabei beteiligt wäre. (Weitere Beispiele in Kap. XXIX, 2.)

3. Hauptrichtungen des Stellungnehmens.

Die Psychologie des Alltags neigt bekanntlich dazu, die ganze Fülle der möglichen Gefühlserlebnisse und Willens-

betätigungen in die zwei Rubriken „Egoismus" und „Altruismus" unterzubringen und die Inhalte des einen mit einem schwarzen, die des anderen mit einem rosafarbenen Wertstempel zu versehen. Die Anwendung dieser Vulgärpsychologie auf die frühe Kindheit geschieht dann nicht selten in der Weise, daß die kleinen Kinder als ursprünglich absolute Egoisten hingestellt und ihre sich später entwickelnden nicht-egoistischen Strebungen als abgeleitete Kunstprodukte angesehen werden. Aber auch die entgegengesetzte Meinung wird vertreten: das Kind komme „gut" zur Welt und werde durch diese erst „schlecht" gemacht (Rousseau).

Eine derartige Betrachtungsweise, mag sie nun das Kind pessimistisch oder optimistisch einschätzen, ist schief und irreführend. Erstens ist die Vermengung psychologischer Analyse und ethischer Wertung vom Übel. Dann ist die Zweiteilung viel zu grob und ganz ungeeignet, alle tatsächlichen Gebiete des gefühls- und willensmäßigen Stellungnehmens in sich zu schließen. Endlich ist es falsch, die eine Richtung als die allein urwüchsige, die andere als die nur von außen dem Kinde beigebrachte gelten zu lassen.

Ohne hier die Frage einer Systematik der Gefühlsgebiete in ihrer allgemein psychologischen Bedeutung aufzuwerfen, begnügen wir uns, eine Einteilung zu geben, die für die frühe Kindheit alles Wesentliche zu umfassen scheint. Da ergeben sich uns vier Gruppen.

Die Stellungnahmen des Gemüts können sich nämlich richten auf:

1. Sachliches: hierher gehören alle Verhaltungsweisen, die es mit den unpersönlichen Seiten der Welt (den Dingen, den Vorgängen an den Dingen, den Verhältnissen der Dinge) zu tun haben, also das Verlangen nach Nahrung, nach Spielzeug usw., die lust- oder unlustvolle Reaktion auf Farben- und Tonreize, auf Gegenstände der Natur und der Kultur, die Furcht usw.

2. Die eigene Person: hierzu ist nötig, daß das Kind seine eigene tätige Persönlichkeit als Wert erlebe, sei es für sich selbst, sei es in ihrer Beziehung zu anderen Personen. In diese Gruppe gehören Ehrgeiz und Ehrgefühl, Eifersucht und Stolz, Pose und Scham, Selbstzufriedenheit und Reue.

3. Andere Personen: Es ist das Fühlen und Handeln für andere und mit anderen: Liebe und Haß, Mitleid und Mitfreude, Hilfsbereitschaft und Verzichten zugunsten anderer.

4. Das soziale Ganze: Gefühle und Strebungen für Gruppen, denen das Individuum als Glied angehört: für die Familie, das Volk, die Menschheit.

Die Reihenfolge ist im großen und ganzen zugleich die chronologische.

Zu 1. Am frühesten treten jene Stellungnahmen auf, in denen das Kind einfach auf gegenständliche Reize gefühls- und willensmäßig reagiert, ohne sich von dem persönlichen Dasein des eigenen Ich oder dem anderer Ichs bewußte Rechenschaft zu geben. Die Gier und die Furcht (über diese ausführlich in Kap. XXVI) sind die beiden elementarsten Affekte dieser Gruppe.

Zunächst gilt alle Lusterregung und Strebung einem konkreten Einzelobjekt oder -Vorgang: dem bunten Spielzeug, der vorgehaltenen Leckerei. Hierbei sind die Momente des Gefühls und der Begehrung in der Stellungnahme ursprünglich noch ganz undifferenziert; was des Kindes Lust erweckt, will es auch haben; es greift darnach, es steckt es in den Mund.

In der weiteren Entwicklung verfeinert sich zunächst die Art der willensmäßigen Stellungnahme zum Objekt, indem an die Stelle des bloßen Erraffens das Behandeln und Bearbeiten der Dinge tritt. Die Freude an dem Objekt wird nun zu jener Schaffens- und Spielfreude, die wir ja früher ausführlich erörtert haben.

Es verselbständigt sich ferner das rein gefühlsmäßige Verhalten und emanzipiert sich von der direkten Umsetzung ins Willensmäßige; indem nicht jede Freude mehr zur sinnlichen Begierde wird, entwickelt sich ein ruhigeres Verhältnis zwischen dem kindlichen Gemüt und den Dingen der Welt, ein Verhältnis, welches die Dinge selbst unberührt läßt, um an ihrer Bedeutung und an ihrem Schein sich zu erfreuen. So bilden sich allmählich die intellektuellen und ästhetischen Gefühle aus.

Die intellektuellen Gemütserregungen gehen voran. Wenn neben die Habgier die Wißbegier tritt, hat das Kind endgültig das animalische Stadium hinter sich gelassen. Die ersten Anzeichen hiervon fanden wir schon während des ersten Lebensjahres in den Affekten des Staunens. Bei der Entwicklung der Sprache und des Denkens konnten wir dann verfolgen, wie aus dem Stutzen und der Überraschung, aus dem Verlangen nach Ordnung und Zusammenhang, aus dem Fragedrang und aus der Lust am Hören und Schauen — also aus lauter ge-

fühlsmäßigen Stellungnahmen — alles logische Denken und Begreifen, alles Forschen und Wissen hervorging,

Über die ästhetischen Gefühle wird in einem eigenen Kapitel (XXVII) gehandelt.

Zu 2, 3, 4. Die beiden mittleren Gruppen unserer Aufzählung umfassen die Persongefühle, denen das Bewußtsein des einheitlich persönlichen Daseins — des Ich und des Du — zugrunde liegt. Das Kind fühlt sich als ein Selbst und als solches gehoben oder beeinträchtigt: es fühlt zugleich sein eigenes Ich in den anderen hinein und das des andern in sich widerklingen. Beiden Gruppen wird eine ausführliche Sonderbetrachtung zu widmen sein (Kap. XXVIII und XXIX).

Als vierte Gruppe nannten wir die „sozialen" Stellungnahmen des Gemüts und Willens, freilich mehr zum Zweck der Grenzfestsetzung; denn sie stehen in der uns angehenden Zeit noch fast völlig zurück. Zwar kann das Kind schon über die enge Grenze der eigenen Person hinaus fühlen und wollen, aber doch nur für andere konkrete anschauliche Einzelpersönlichkeiten; das Erleben seines Verhältnisses zu einem übergeordneten Ganzen ist noch unentwickelt. Die kleinen Gemeinschaften, zu denen es bereits gehört — Familie, Kindergarten — haben noch nicht in ihrer Totalität, sondern nur vermittelst der persönlichen Einzelbeziehungen Gemütsbedeutung für das Kind. Vermutlich bildet sich diese Form der Stellungnahme bald hinter unserer Altersgrenze aus; ist doch die Schule, die nun beginnt, ein solches soziales Ganzes, zu dem das sechs- bis siebenjährige Kind ein Gefühlsverhältnis der Zugehörigkeit und Unterordnung gewinnt.

Wie verhalten sich nun die von uns aufgestellten Richtungen des Stellungnehmens zu dem Gegensatz von Egoismus und Altruismus?

Es liegt ja nahe, die Sachgefühle und Selbstgefühle mit diesem, die Stellungnahmen für andere (und für ein soziales Ganzes) mit jenem zu identifizieren. Doch wäre dies eine sehr unzweckmäßige Erweiterung der Begriffe. Unter eigentlichem Egoismus sollten wir nur ein solches Verhalten verstehen, das in der Konkurrenz der selbstischen Strebungen mit den Rücksichten auf andere Personen oder mit sozialen Verpflichtungen immer nur den ersten gehorcht — aber diese Konkurrenz existiert eben in primitiven Kindheitsstadien nur selten. Das normale ist die ganz unkomplizierte und kampflose Hingabe an eine allein herrschende Stellungnahme; diese aber kann

bald dem eigenen Selbst, bald einem anderen Menschen gelten. Der Häufigkeit nach überwiegt freilich die erste Form; aber es ist ja auch durch die ganze Lebensaufgabe des Menschen gefordert, daß er zunächst sein eigenes Selbst konstituiere, um sich dann später um so erfolgreicher auch für andere einsetzen zu können. Die unendlich große Schwäche und Abhängigkeit des Kindes hat zur selbstverständlichen Folge, daß die verfügbare Energie, die physische wie die psychische, vor allem an der Stärkung der eigenen Position arbeitet; und nur langsam kann sich von diesem engsten Kreise des Ich aus der Radius des Wirkens und Erlebens auf andere Menschen ausdehnen. Dem entspricht die langsamere Entwicklung der „sympathischen" Gefühls- und Willensrichtungen. Diese aber sind wiederum in ihrer Gesamtheit so wenig altruistisch zu nennen, wie die anderen alle egoistisch waren. Auch zum echten Altruismus gehört der Kampf; er liegt erst dort vor, wo in der Konkurrenz der selbstischen und der sympathischen Strebungen die ersten zurückgesetzt, gehemmt, überwunden werden. Aber nicht alles Mitfühlen ist ein Verzichten, und in der Tat ist diese höchste Form der Sympathie in der frühen Kindheit noch eine seltene (immerhin ohne jeden Zweifel vorhandene) Erscheinung.

Die eben angedeutete Aufeinanderfolge der Phasen darf nun aber auch nicht als ein Auseinanderhervorgehen aufgefaßt werden, als ob die sympathischen Gefühle eigentlich nur Ableger der sinnlichen und selbstischen Gefühle seien. Mehrmals in der Geschichte der Philosophie ist der Versuch gemacht worden, das sympathische und soziale Fühlen als etwas Sekundäres hinzustellen; es sei im Grunde nichts als verfeinerter Egoismus, denn der Mensch lerne, daß es für sein eigenes Wohlbefinden nur vorteilhaft sei, dem Wohl der anderen Interesse und Tatbereitschaft entgegenzubringen. Zur Stütze dieser Lehre wird denn zuweilen gerade auf das frühe Kindheitsalter verwiesen; aber dieser Kronzeuge versagt! Mögen die Sympathiegefühle, die das Kind empfindet und betätigt, zunächst auch noch dürftig sein, urwüchsig sind sie genau so wie die selbstischen Gefühle und nicht etwa erst auf diese zurückführbar. Die Regungen der Zärtlichkeit, des Mitleids, der Gerechtigkeit, die das Kind spürt, können von irgendwelchem eigenen Vorteil ganz unabhängig sein; sie beruhen auf einer psychologischen Urtatsache, die wir (seit Lipps) als Einfühlung zu bezeichnen gewohnt sind.

Kapitel XXIV.

Die Entwicklung der Spontaneität im Fühlen und Wollen.

Schon beim Neugeborenen hatten wir reaktive wie spontane Bewegungen konstatiert, sofort aber das starke Überwiegen der ersten Gruppe betont. Und auch weiterhin im ersten Lebensjahre fand sich, daß die meisten Betätigungen auf dem Wege der sensomotorischen Verknüpfung vor sich gingen, also durch direkte Überleitung eines Sinneseindrucks in eine Bewegungsreaktion; und nur spurenweise war die Emanzipation der Tätigkeiten des Kindes von den äußeren Reizen zu bemerken. Ein ähnliches Bild hatten in den folgenden Jahren gewisse seelische Entwicklungen gezeigt: Gedächtnis und Phantasie, ursprünglich eng an sinnlich Gegenwärtiges geknüpft, befreiten sich nur langsam von dieser Bindung und gewannen an Spontaneität.

Nun werden wir den entsprechenden Fortschritt in der Tätigkeit des Stellungnehmens zu verfolgen haben. Das Kind hängt zunächst noch fast ganz an der Gegenwart und ihren Zufallsanlässen; seine Lust- und Unlusterregungen, sein Hinstreben und Abwehren, seine ersten Urteilsäußerungen kommen und schwinden mit den wechselnden Eindrücken, welche die Außenwelt bietet. Dann beginnen sich erste Spuren der Spontaneität zu regen. Hier und da knüpft sich eine Stellungnahme an innere Erlebnisse: an Erinnerungen früherer oder an Erwartungen kommender Eindrücke; Prozesse des Überlegens und Wählens schieben sich zwischen den Sinneseindruck und die endgültige Reaktion; eine immer kräftiger werdende determinierende Tendenz vermag eine Stellungnahme festzuhalten, trotz mancher Ablenkungen, die reaktiv wirken wollen; endlich machen sich Motivgruppen geltend, die gar nichts mehr mit dem zufälligen Anlaß zu tun haben, sondern — wie Ehrgefühl und Pflichtbewußtsein — schon zum dauernden Inventar des kindlichen Charakters gehören.

Eines der frühesten Zeichen der erwachenden Willensspontaneität ist wohl darin zu erblicken, daß das $^5/_4$jährige Kind sich selbst kleine Aufgaben stellt, die es dann zu lösen sucht. Freilich ist die Art der Aufgaben noch ganz von dem zufällig zur Verfügung stehenden Objekt abhängig.

Günther 1;3½: „G. legt zuweilen seine Semmel, nachdem er ein Stückchen abgebissen, auf den großen Eßtisch hinauf, an dem er steht, um sie sich dann wieder von dort zu holen; dabei ist das Kerlchen noch

so klein, daß es die weggelegte Semmel gar nicht sehen kann und nur mühsam hinauflangt; meist aber gelingt ihm das Wiederergreifen. Ebenso treibt G. es mit einem Serviettenring. Er wirft ihn fort und läuft oder kriecht ihm nach, um ihn, wenn er ihn mühselig unter dem Tisch oder hinter Stühlen hervorgeholt hat, wieder fortzuschleudern. Auf diese Weise verlangt er selber etwas von sich."

Im Laufe des zweiten Jahres wird das Kind fähig, Wünsche zu äußern, die überhaupt nicht durch einen wahrnehmbaren Anlaß, sondern allein durch das innere Auftauchen von Vorstellungen verursacht sein können.

Günther 1;5½: „Wir spielten öfters mit dem Knaben in der Weise, daß wir an dem einen Ende des Zimmers hockten und dem am anderen Ende sitzenden Kinde den Ball zurollten, den es uns wieder zurückschob. Heute nun setzte sich G. plötzlich höchst drollig an dem einen Ende des Zimmers nieder mit dem verlangenden Ausruf: *Ball!*"

Hilde 1;9½: „Ein Bleistift wird mit dem Wort *sseisseibe* (= schreiben) jetzt häufig verlangt, ohne daß das Kind vorher Papier oder Bleistift gesehen hatte."

Um 2;7 ist Hilde schon tagelang dauernd von einem Wunsch ausgefüllt, nämlich einen Puppenwagen zu besitzen. Dieser Wunsch wurde nicht nur geäußert, wenn sie andere Kinder mit dem Puppenwagen sah, sondern auch oft genug ganz spontan, da ihre Phantasie sich dauernd mit dieser Vorstellung beschäftigt.

Auch bei jenen Stellungnahmen, deren Auslösung reaktiv erfolgt, kann doch die Gestaltung und Durchführung mehr oder minder stark von inneren, spontan wirkenden Faktoren durchsetzt sein. Gerade für das kleine Kind gilt es, das die meisten seiner Stellungnahmen zwar reaktiv eingeleitet werden, innerhalb ihres Ablaufs aber sehr verschiedene Grade der Spontaneität bekunden können.

Dies zeigt sich vor allem in der allmählichen Ausbildung der Wahlhandlung.

In den ersten Lebenszeiten hat es das Kind vorwiegend mit eindeutigen Reaktionen zu tun, d. h., solchen, in denen ein bestimmter Reiz eine bestimmte Stellungnahme hervorruft: eine Aufforderung wird an das Kind gerichtet — das Kind führt sie aus; ein Stück Schokolade wird ihm dargereicht — das Kind greift zu usw. Auch wenn der Reiz mehrere Möglichkeiten des Reagierens offen läßt, ist es für das Kind zunächst das bequemere, irgendeine dieser Eventualitäten blindlings zu ergreifen, ohne zuvor zwischen ihnen eine intellektuelle Entscheidung, ein „Wählen" vorzunehmen.

Die einfachsten Wahlhandlungen beobachteten wir nun um 1;8.

„Hilde hatte um 1;8 die Gewohnheit, morgens ihre Spielsachen aus dem Schub auszukramen und Stück für Stück auf die Fensterbank zu legen; aber auch andere Gegenstände aus dem Zimmer, z. B. die auf

Vaters Nachttisch liegenden Sachen, wanderten zu jener Sammelstelle. Eines Tages verlangte nun der Vater: „Bring' mir alles zurück, was Du von mir genommen hast." Hilde fand sogleich Kragen, Kravatte und Taschenmesser heraus und brachte sie. Es blieb nur noch ein zusammengezogenes Handschuhpaar zurück, das halbversteckt zwischen Spielsachen lag, so daß das Kind es leicht übersehen konnte. Auf die Mahnung: „Du mußt noch etwas zurückbringen," blickte das Kind prüfend und zögernd über die vielen Gegenstände, faßte einmal unsicher einen kleinen Puppenhut an, legte ihn aber gleich wieder hin und schaute und schaute. Endlich erblickte H. die Handschuhe und ergriff sie sofort ganz sicher und ordentlich freudig, um sie an ihren Platz zurückzulegen."

Hilde **2**;4. „Sie sollte einen Cake bekommen, und das Mädchen hielt ihr die volle Cakesschüssel zur Auswahl hin. H. wählte lange, ohne anzufassen: *welche isse?;* endlich entschließt sie sich: *hier hab die?* und nimmt einen."

Nicht viel später wird das Kind fähig, auch zwischen solchen Möglichkeiten zu wählen, deren jede einzelne schon von einer starken Gefühlsbetontheit begleitet ist, — so daß die endgültige Stellungnahme des Willens erst aus mannigfachen vorausgehenden Stellungnahmen des Gemüts sich entwickelt. Das Kind erlebt dann einen regelrechten Kampf der Motive.

Solche inneren Konflikte des kleinen Kindes mögen ja dem Erwachsenen wie ein Sturm im Glase Wasser vorkommen, zumal er für den Wert der dabei im Kampf liegenden Motive meist nur ein Lächeln hat. Der Seelenforscher aber steht ihnen anders gegenüber. Zeigt sich ja gerade bei dieser Gelegenheit, von welcher überraschenden Mannigfaltigkeit das Gefühlsleben des Kindes ist, und welche gegenseitigen Verknüpfungen und Hemmungen, Ablösungen und Verdrängungen die Gefühlselemente eingehen können, um schließlich zu einer entscheidenden Stellungnahme oder auch zu einer Kette von solchen zu führen. Da sind Motive, die rein reaktiv durch irgendeinen Sinnesreiz ausgelöst sind; ihnen treten Motive spontanerer Art entgegen, die aus den Gebieten des Ehrgefühls, des Mitgefühls, des Pflichtgefühls, der Wißbegierde usw. stammen.

Ein Beispiel hierfür wurde S. 170 in einem anderen Zusammenhange erwähnt: das wechselvolle Benehmen Günthers (**3**;1) beim Besuch eines Zirkus. Hier war es eine bunte Reihe von Motiven: Angst für sich selber, Sorge um die Schwester, Willen zum Mut, Vertrauen (zu dem Schutzmann), Neugierde, Schaulust, die binnen wenigen Minuten hinter- und durcheinander das Innere des Kindes aufwühlten.

Von anderer Art war ein Gefühlskonflikt, der gleichsam experimentell bei Scupins Sohn hervorgerufen wurde. Es war ein

Kampf zwischen Egoismus und Selbstverleugnung zugunsten der Mutter; als weitere Gefühlsnuance trat nach der Entscheidung noch etwas wie Gewissensunruhe hinzu.

Scupin 3; 8: „Heute gab der Vater im Scherze der Mutter einen kleinen Klaps, da stellte sich Bubi kampfbereit vor ihn hin: *Du, nich mein Mamale haun, sonst hau ich Dich*! Der Vater erklärte ganz ernsthaften Tones, einen von beiden müsse er nun eben haun, und Bubi habe die Wahl: selbst gehauen zu werden, oder die Mama hauen zu lassen. Bubi sah recht ratlos drein, kämpfte sichtlich mit sich, wurde ganz rot und antwortete schließlich: *Nein, mich nich, bloß die Mama ein bissel haun*! Auf das „*bissel*" legte er nachdrücklichste Betonung. Während uns die Antwort, als von unverfälschtem kindlichen Egoismus, aber auch von einem guten Herzen zeugend, gut gefiel, schien Bubi mit sich selbst doch nicht recht zufrieden, blickte vielmehr etwas bedrückt und ängstlich zur Mutter auf und wurde erst wieder heiter, als sie ihm freundlich zunickte." (II, 65.)

Welches Motiv in solchem inneren Kampf schließlich den Sieg davonträgt und die Stellungnahme bestimmt, hängt von tausenderlei Umständen ab, die nicht nur von Kind zu Kind und von Jahr zu Jahr, sondern auch von Fall zu Fall variieren. Daß die Reaktion auf den momentanen Reiz — eine augenblickliche Eßgier, eine Trotzaufwallung, eine Furchterregung — sehr oft die Übermacht über andere mehr innerliche Gefühlsformen gewinnt, entspricht nur dem primitiven Entwicklungsstadium des Kindes; hierin gleicht es ja offensichtlich dem Naturmenschen, der ebenfalls vorwiegend Gegenwarts- und Triebwesen ist. Allein man darf auch andererseits vom Kind nicht zu gering denken. In der Charakterentwicklung des Kindes vom 4. bis 6. Jahre können schon jene Motivgruppen, die nicht an den momentanen Sinnenreiz gebunden, sondern dauernd im Innern des Kindes verankert sind, solche Kraft gewinnen, daß sie zuweilen auch gegen ziemlich energische Augenblickseindrücke aufkommen; das ist dann ein Sieg der Spontaneität über die bloße Reaktivität. Gewiß sind jene Motivgruppen nicht spontan in dem Sinn, als ob das Kind sie rein aus sich selbst hervorgebracht hätte; Lehre und Beispiel der Umgebung sind die Voraussetzungen dafür, daß sich Ehrgeiz und Ehrgefühl, Pflichtbewußtsein, Rücksichtnahme usw. in bestimmter Weise entwickeln. Und doch: nur Lehre und Beispiel könnten diese Formen der Stellungnahme nie und nimmermehr erzeugen, wenn nicht im Innern des Kindes der fruchtbare Keim zu solchen Eigenschaften angelegt wäre; ja oft genug ist ihr Aufkommen, ihr plötzliches Erstarken, die spezifische Form ihrer Ausprägung, so überraschend wenig von den äußeren Umwelt-

bedingungen beeinflußt, daß man unmittelbar das Geheimnis der „angeborenen Fähigkeiten" zu ergreifen meint.

Es werden uns die eben genannten Gebiete der Stellungnahme später im einzelnen beschäftigen; hier seien nur noch einige Proben für solche Motivkonflikte gegeben, die mit einem Sieg der spontanen Motivation über den Augenblickstrieb endeten. Meist handelt es sich in diesen Fällen um das Phänomen der Selbstbeherrschung, dessen Auftreten bei kleinen Kindern stets ebenso überraschend wie erfreulich berührt[1].

Die Selbstbeherrschung zeigt sich entweder in dem Aufsichnehmen einer Unannehmlichkeit oder in der Enthaltung von einer Annehmlichkeit[2].

Ausgesprochene Beispiele für den ersten Fall sind uns bei unseren drei Kindern vom vierten Lebensjahre an begegnet. Hilde wie Eva hatten einen starken Widerwillen gegen die Haut, die sich auf heißen Getränken (Milch, Kakao) bildet; dennoch gelang es um 3;0 — durch Appell an ihr Ehrgefühl, durch Vorhaltung, wie gesund gerade die verabscheute Haut sei, durch das Beispiel, indem die Erwachsenen mit dem Ausdruck des Behagens die Haut zu sich nahmen, endlich durch den nachdrücklich und gemessen geäußerten Wunsch der Mutter, dagegen ohne Anwendung oder Androhung einer Strafe —, die Kinder zum freiwilligen Schlucken der Haut zu bewegen. Die Abneigung blieb übrigens unvermindert bestehen, und so konnte Eva 5;9 an demselben Gegenstande nochmals ihre Selbstbeherrschung erproben, die jetzt aber schon einen höheren Spontaneitätsgrad hatte; denn sie tat es, als keiner es von ihr verlangte oder sie dabei kontrollierte — nur weil am Tage vorher die Geschwister es getan hatten. Sie kam nämlich plötzlich stolz zur Mutter, erzählend: *Ich habe eben die Sahne* (Haut) *aus dem Kakao genommen und so gegessen. Gestern abend konnte ich es nicht, da hatte ich nämlich keine* (Haut auf dem Kakao)*; darum hab' ich's eben gemacht.*

Ferner gehört hierher das Verhalten zu gewissen therapeutischen Maßnahmen; Medizinnehmen, naßkalte Umschläge sind Prozeduren, die zum mindesten im ersten Moment den Kindern einen peinlichen Chok bereiten.

Bei Günther war es 3;8 nötig, daß ein solcher Umschlag jede Stunde erneuert wurde. — „Manchmal weigerte er sich schreiend, aber stets bewog ich ihn ohne Zwangsanwendung, nur durch Weckung seines Ehrgefühls, es geschehen zu lassen. Einmal sagte ich: als er klein gewesen sei, hätte er sich die Umschläge so brav machen lassen. Ein nächstes Mal überrumpelte ich ihn dadurch, daß ich ihm zuflüsterte, die Hilde

[1] Andere Beispiele, zum Teil auch aus etwas älteren Jahrgängen, bei Toni Meyer „Aus einer Kinderstube" Kap. II u. IX.

[2] Eine dritte Form: die Hemmung eines eigenen Affektzustandes (des Trotzes, der Wut), wird uns später beschäftigen.

nebenan denke, er werde schreien beim Umschlag, er solle ganz leise sein, dann merke sie nichts und sei überrascht, daß alles schon fertig sei, — und mäuschenstill ließ er sich's gefallen. Ein drittes Mal lockte ich ihn mit der Aussicht auf das Lob des Arztes usw."

Nicht ganz so schwer wie das Akzeptieren des Peinlichen ist wohl die andere Art der Selbstbeherrschung: die Hemmung gegenüber dem Lustvollen; und so treten hierfür auch schon früher Beispiele auf.

Scupins 2;9: „Die beginnende Selbstbeherrschung zeigt sich in dem Selbstgespräch, welches der Knabe beim Verzehren einer Buttersemmel hielt: *Bubi klaub' nicht die Butter runter von die Semmel, die großen Kinder machen das nich, bloß die ganz kleinen Kinder machen, das is sehr häßlich, weißte;* dabei sah er uns Belobigung heischend an." (I, 75.)

Auf einen weit höheren Entwicklungsstadium treffen wir einen derartigen freiwilligen Verzicht bei Hilde 4;3. „Ihr waren wegen einer Unart beim Mittagsessen die Kirschen entzogen und erst für den nächsten Tag zugesagt worden. Nachmittags äußerte die Mutter, die dies längst vergessen hatte, zu den Kindern: „Ihr bekommt jetzt eine Schokoladenzigarre mit auf den Spaziergang." Aber H. empfand sofort den Widerspruch zu der auferlegten Strafe und ließ sich nicht durch die Aussicht auf die süße Gabe zum Schweigen veranlassen, sondern zog sofort charaktervoll die Konsequenz: *Muttchen, ich bekomme doch keine, ich war doch ungezogen. Bloß der Günther.* Und sie machte auch gar nicht den leisesten Versuch, mich, da ich es doch nun einmal zugesagt hatte, zu überreden, auch ihr eine Schokoladenzigarre zu geben."

Bezüglich der zeitlichen Verhältnisse des Stellungnehmens begegnet uns ein Entwicklungsgesetz, das wir schon bei der Besprechung der Phantasie und des Denkens kennen gelernt haben: Die determinierende Tendenz, d. h. die Fähigkeit, den Ablauf des seelischen Geschehens eine Zeitlang durch einen Zielgedanken, eine Aufgabe bestimmt sein zu lassen, ist in ständigem Wachstum begriffen. Je stärker die determinierende Tendenz in der Sphäre des Wollens wird, um so kompliziertere und doch in sich zusammenhängende Willenshandlungen werden möglich, um so mehr Konsequenz kommt in das kindliche Leben hinein, um so größer wird die Widerstandsfähigkeit gegen Störungen und Ablenkungen von dem einmal gesetzten Ziel.

Wenn das 1½jährige Kind beginnt, kleine Aufträge der Mutter dem Dienstmädchen auszurichten, so gehört dazu nicht nur ein Gedächtnis für die Worte der Mutter, sondern vor allem das Festhalten der Aufgabe während des Weges zur Küche. Selbst diese kurze Strecke bietet soviel Ablenkungen, und die Phantasie des Kindes kann inzwischen schon soviel Seitensprünge getan haben, daß wir uns nicht wundern dürfen, wenn oft

genug der Zielgedanke „ich soll etwas bestellen" unterdessen seine Wirksamkeit verloren hat.

Aber nicht nur durch fremde und äußere Eindrücke kann die determinierende Tendenz gestört werden; die hemmenden Faktoren können auch in der Zielforderung selbst mitgegeben sein.

Nur bei ganz leichten Aufgaben vermag sich nämlich der Wille unmittelbar auf ihre Erfüllung zu richten. Werden die Ansprüche schwerer, so müssen erst Teilziele gesetzt und erreicht werden, d. h. es müssen mehrere determinierende Tendenzen niederer Ordnung in Wirksamkeit treten, ohne daß die Haupttendenz verloren gehen dürfte. Fast alle ernsthaften Handlungsformen des Erwachsenen bestehen so aus einer mehrfachen Über- und Untereinanderordnung von Mitteln und Zwecken, während im kindlichen Stellungnehmen eine solche Systematik nur schwach ausgebildet ist. Immer wieder können wir es beim Kinde beobachten, daß Vorsatz und Durchführung in schreiendem Mißverhältnis stehen — und zwar nicht deswegen, weil der Vorsatz von vornherein nicht ernst gemeint war, sondern deswegen weil die ersten Teilziele schon alle verfügbare Energie der determinierenden Tendenz aufzehrten. Das Kind bleibt im Teilziel stecken, macht daraus einen Selbstzweck, knüpft daran ganz andere, ursprünglich nicht dazu gehörige Stellungnahmen; kurz, sein Handeln ist ein schlagendes Beispiel für jenes von Wundt aufgestellte Prinzip der „Heterogonie der Zwecke".

Neben der Schwierigkeit der Aufgabe kann auch ihre bloße Dauer zu einer Klippe für die determinierende Tendenz werden. Zu Beginn ist ein stark lustbetontes Motiv wirksam, um eine Handlung einzuleiten: der Knabe unternimmt voller Eifer, mit seinen Bausteinen einen großen Bau zu errichten; das Mädchen geht freudig auf die Aufforderung der Mutter ein, seine durcheinandergeworfenen Spielsachen säuberlich fortzuräumen. Aber die Ausführung erfordert Zeit; die Lustbetonung des Anfangsmotivs läßt nach, Überdruß stellt sich ein, neue Lustmotive erwachen, und gegen diese Mächte kann sich die determinierende Tendenz der Aufgabe, wenn sie auch noch durchaus im Bewußtsein vorhanden sein mag, auf die Dauer nicht durchsetzen — das Kind läßt die angefangene Arbeit liegen.

Für diese Schwäche und Sprunghaftigkeit der determinierenden Tendenz hatten wir schon beim Spielen, Fabulieren und Zeichnen reichlich Beispiele gebracht; es bedarf keiner neuen

Proben für die ganz entsprechenden Fälle bei den Stellungnahmen des Fühlens und Wollens.

Wohl aber verlohnt es sich, einige Gegenbeispiele zu bringen. Denn jene Systemlosigkeit des Tuns und geringe Ausdauer der Motivation nimmt doch von Jahr zu Jahr ab, und die allmähliche Kräftigung der determinierenden Tendenz im Kinde bildet eines der wichtigsten Hilfsmittel für die Willens- und Charakterbildung.

Zunächst ein Beispiel dafür, wie sich bei einer für das Kind schwierigen Aufgabe eine determinierende Haupttendenz über mehrere Teilaufgaben hinweg aufrecht zu erhalten weiß.

Hilde 2;9: „H. erhielt den Auftrag, eine Fußbank, auf der sie gesessen hatte, zurückzutragen. Die Fußbank hatte ihren Platz unter dem Nähtisch vor einem dicht bei diesem stehenden Stuhl. H. trug sie bis in die Nähe des Nähtischs, setzte sie ab und bat, man solle ihr erst den Stuhl, der vor dem Nähtisch stand, fortrücken. Wir forderten sie auf, das selbst zu tun, was geschah. Nun hob sie die Fußbank wieder auf; aber jetzt war der Stuhl so dicht an das Sofa herangeschoben, daß sie erst zweifelte, ob sie durchkäme. Um besser die Enge zu passieren, stellte sie die Fußbank zunächst auf den Stuhl, drängte sich durch und hob nun die Fußbank vom Stuhl ab, um sie unter den Nähtisch zu stellen. — Daran schloß sich ein weiterer Auftrag, vier Kissen, die sie benutzt hatte, an ihren Ort zu tragen; sie gehörten in zwei verschiedene Zimmer und wurden von ihr ohne Zögern richtig verteilt."

Weitere Proben mögen zeigen, daß dem Kinde gelegentlich auch eine ziemliche Ausdauer bei der Durchführung einer einmal übernommenen Aufgabe möglich ist. Schon früher erwähnten wir die Unermüdlichkeit, mit der Kinder zuweilen ein bestimmtes Spiel eine oder mehrere Stunden lang ohne Unterbrechung fortsetzen — aber hier ist es die dauernde Lust an der Betätigung selbst, welche die Fortsetzung automatisch bewirkt. Weit höher ist es einzuschätzen, wenn die determinierende Tendenz als solche dem Kinde Motiv genug ist, um die einmal begonnene Tätigkeit zu Ende zu führen, selbst wenn die gegenständlichen Lustmotive des Anfangs nachlassen oder gar von entgegengesetzten abgelöst oder gekreuzt werden. Hier haben wir es bereits mit dem Erwachen des Pflichtgefühls zu tun. Dabei kommt es gar nicht auf den speziellen Inhalt der Pflicht an, auch nicht darauf, ob die Aufgabe eine vom Kinde selbst gewählte oder eine ihm von außen übertragene ist; genug: der Zielgedanke der Aufgabe wird als ein Imperativ empfunden, sich selbst getreu zu bleiben; die ganze Handlung vom Einsetzen der determinierenden Tendenz bis zu ihrer Durchführung wird in ihrer Einheit und notwendigen Zu-

sammengehörigkeit verstanden und gewertet. Hier stehen wir zweifellos vor einer jener obenerwähnten angeborenen moralischen Anlagen, die durch Erziehung wohl erweckt, gestärkt und gerichtet, nicht aber geschaffen werden können.

Hilde 3;8: „Wenn man ihr irgendeine Arbeit aufträgt, so bleibt sie sich des Auftrages während einer längeren Zeitdauer bewußt, und führt ihn aus. Vor wenigen Tagen verließ ich das Kind mit der Mahnung, sie solle die zahllosen Papierschnitzel, die sie beim Spielen verstreut hatte, von der Erde in einen Korb sammeln; wenn ich nach Haus käme, wollte ich alles aufgeräumt wiederfinden. Als ich nach einer Stunde wiederkehrte, lief sie mir sogleich mit der Mitteilung entgegen, daß sie alles zusammengeräumt habe. — Komme ich in ähnlichen Fällen während der Arbeit zu ihr herein, um mich zu überzeugen, ob sie beim Werke sei, dann ruft sie mir, ganz durchdrungen von der Aufgabe, zu: *Bleib nur noch draußen, ich bin noch nicht fertig.*"

Den Sieg dieses Pflichtgefühls über die Neigung zeigt folgende Probe:

Scupin 3;5: „Neuerdings entfaltet Bubi einen großen Eifer beim Einräumen seiner tagsüber benutzten Spielsachen; er verweigert die Annahme seines Abendbrotes, ehe er nicht alle Spielsachen wieder an ihre Plätze gebracht hat. Wir hielten ihm heute ein Stück Apfel hin, den er sonst sehr schätzt; in seinem Gesicht spielte sich ein kurzer Kampf ab zwischen dem Begehren nach dem Apfelstück und dem Pflichtgefühl, aber bald siegte das letztere, und Bubi sagte ruhig: *Nein, nachher; erst muß ich die Kletzel alle einräumen.*" (II, 42.)

Freilich dürfen an die Selbstüberwindung nicht gar zu hohe Ansprüche gestellt werden. Hält die Versuchung, die das Kind von seinem Vorsatz abzulenken geeignet ist, längere Zeit an, so gewinnen schließlich doch die primitiveren Motive wieder die Oberhand. Es ist ebenso ergötzlich wie psychologisch interessant zu beobachten, wie die zunächst triumphierende Tugend allmählich erschlafft, und wie aus dem kleinen vier- bis fünfjährigen Asketen wieder ein echtes triebhaftes Kind wird.

Günther 4;7: „Zu Mittag gab es heute Backpflaumen, die er sehr gern ißt. Trotzdem behauptet er, er wolle sie sich zum Abendbrot aufheben — ein heroischer Entschluß! Ich blinzelte ihm ein paarmal ermutigend zu, er möge doch getrost essen — er blieb fest. Dann spielte er mit dem Löffel, warf ihn hin, bat, man möge ihn aufheben; Vater sagte erstaunt: „Wozu denn? er wolle ja nicht essen!" Wir gaben ihm den Löffel, „zum Spielen", wie er sagte. Vater meinte, es würde schon dunkler, ein klein bischen wäre es schon Abend — da weinte er beinahe und beharrte, er wolle bis zum richtigen Abend warten. Nun ließen wir ihn unbehelligt. Plötzlich sagte er: *Oder ich esse es zur Vesper.* Wir schlugen ihm vor: „Sieh mal, unsere Vesper steht schon auf dem Tisch (wir Erwachsenen saßen beim Kaffee), da kannst du ja bei unserer Vesper essen." G.: *Nein, ich meine zur richtigen Vesper, wenn wir vespern.*

Nun räumte das Mädchen ab und ich sagte: „Heben Sie G.'s Pflaumen zur Vesper auf" — da plötzlich ergriff er den Löffel, als sei eine Erleuchtung über ihn gekommen, und machte uns das große Zugeständnis: *Na ja, da wer' ich eben zu eurer Vesper essen;* — und er ließ sich's schmekken! Hilde lachte von Herzen; sie hatte schon vorher gemeint: *Wir wollen mal sehen, wenn Günthers Abend ist.*"

Scupin 4;8. „Bubi hatte ein paar Marzipanwürstchen geschenkt erhalten. Er brach sofort ein Würstchen los, steckte es wieder in die Tüte und erklärte, es sei für Lottchen. Nicht lange aber, nachdem er sein Würstchen verzehrt hatte, packte er die Tüte wieder auf und begann mit Lottchens Würstchen zu spielen. Wir ließen ihn absichtlich gewähren, um zu sehen, ob er seiner ersten Absicht auch ohne Beeinflussung treu bleiben würde. Plötzlich brach Bubi das Würstchen mitten durch und sagte: *Ach, das is dorchgebrochen! da wer' ich noch das kleine Stückel essen, und die Lottel kriegt das große.* So tat er und legte die größere Hälfte wieder in die Tüte zurück. Hierauf begann er mit Stühlen und Fußbänken Eisenbahn zu spielen. Er durchmusterte seine Spielsachen, um Passagiere für seine Eisenbahn auszusuchen, da fiel plötzlich sein Blick auf die Tüte. Er legte sie neben sich auf die Stuhlleiste und bestimmte: *Lottels Würstel kann auch mitfahren.* Beim Mitfahren allein blieb es leider nicht; Bubi packte die Tüte wieder auf, holte das Würstchen heraus und brach noch ein Stückchen los: *Mama, kann ich bloß noch ein kleines Pimperle essen?* Die Mutter tat, als höre sie nicht, und Bubi, froh, kein Veto zu hören, aß es rasch auf. Als Lottchen nachmittags endlich kam, befand sich nur noch ein Krümchen Marzipan etwa von der Größe einer Haselnuß in der Tüte, aber Bubi hielt sie triumphierend seinem Besuch entgegen: *Hier, Lottel, haste; das hab' ich Dir extra aufgehoben.*" (II, 135/6.)

Aber auch hier kommt mit den Jahren die größere moralische Stärke:

Günther 5;11½. „Gestern Abend zeigte er mir vier Kirschen, die er sich zum kommenden Morgen aufheben wollte. Er brachte das Kunststück auch richtig fertig, obgleich er die Kirschen als ständige Versucher am Fußende seines Bettes liegen hatte."

Kapitel XXV.

Die Suggestion.

Suggestion ist Übermittlung einer Stellungnahme mit Hilfe einer inneren Nachahmung. Es gehört somit zur Verwirklichung jeder Suggestion ein Übermittler und ein Nachahmer; daher kommt dem Vorgang eine aktive und eine passive Seite zu. Die Wirksamkeit der Suggestionsgebung heißt Suggestivität, die passive Empfänglichkeit Suggestibilität. Die Mutter wirkt z. B. stark suggestiv, das Kind ist ihr gegenüber sehr suggestibel. Soviel zur Klarstellung der Hauptbegriffe.

Die Menschen, welche das Kind umgeben, vollziehen fortwährend Stellungnahmen in der Form von Urteilen, Gefühlen

und Willensentscheidungen, die sie durch die Sprache oder durch die Tat nach außen kundgeben. Diese Stellungnahmen wirken nun auf das Kind als Reize. So lange der Reiz lediglich die Folge hat, daß das Kind jene seelischen Prozesse auffaßt und versteht, ist noch von keiner Suggestion die Rede. Erst dann wirkt meine Stellungnahme als Suggestion auf das Kind, wenn sie in ihm imitativ die entsprechende Stellungnahme hervorruft: nun ist sein Urteil nichts anderes als das mir abgelauschte Urteil, sein Gefühl das mir nachgeahmte Gefühl, sein Wollen eine Kopie des meinigen.

Die Nachahmung, durch welche eine Suggestion übernommen wird, setzt eine höhere geistige Entwicklungsstufe voraus, als die rein physische Nachahmung. Für diese ist es nur nötig, daß das Kind äußere Bewegung wahrnehmen und selber ausführen kann. Die Suggestion aber verlangt, daß das Kind durch die äußeren Symptome des anderen, durch seine Worte, Ausdrucksbewegungen, Handlungen hindurchdringe zu den dahinterliegenden inneren Urteils-, Gefühls- und Willensinhalten. Es ist nur physische Nachahmung, wenn das kleine Kind zu schreien anfängt, sobald es andere Kinder schreien hört; dagegen liegt Suggestion vor, wenn es beim Anblick eines weinenden Menschen die dadurch geäußerte Traurigkeit auffaßt und nun selbst traurig wird (Gefühlssuggestion). Es ist nur Nachahmung, wenn das Kind, das mich in die Hände klatschen sieht, seinerseits in die Hände klascht; es ist dagegen Suggestion, wenn beim Kampfspiel die Begeisterung und der Mut, die den Anführer beseelen, ansteckend wirken und sein Entschluß, loszustürmen, von allen Mitspielern übernommen wird (Willenssuggestion).

Man sieht schon aus diesen Beispielen, daß die Übergänge zwischen dem bloß körperlichen Nachmachen und dem psychischen Übernehmen sehr fließende sind; auch wir Erwachsenen wissen oft genug nicht, ob die auch uns fortreißende Wucht des Beifalls im Theater mehr darauf beruht, daß die Bewegung des Klatschens unsere Nachahmung anreizt, oder darauf, daß die darin sich äußernde Begeisterung der Zuschauer suggestiv die unsrige entzündet. Häufig wird sogar die zunächst nur physische Nachahmung als das Eingangspförtchen dienen, durch welches dann die eigentliche Suggestion einschlüpft. All dies gilt vom Kind in erhöhtem Maße, weil bei ihm die physische Nachahmung eine so allgegenwärtige Rolle spielt, und weil zugleich physische Äußerung und psychisches Innenleben noch viel weniger geschieden sind als beim Erwachsenen.

Wie bei der Imitation ist auch bei der Suggestion das Kind wählerisch in bezug auf die Person, deren Beeinflussung angenommen wird. Die stärksten Suggestiveinflüsse übt fast ausnahmslos die Mutter aus; was sie schön und häßlich, recht und unrecht findet, findet das Kind ebenso; was sie glaubt, wird für das Kind zum Dogma; was sie ernsthaft will, vermag sie mit unbewußt pädagogischer Genialität in den Willen des Kindes hinüberzuführen, so daß dieses nicht anders meint, als daß es sein eigener Wille sei. Daneben aber wirken auch andere Suggestivkräfte: der Vater, Verwandte, Kindergärtnerinnen, Dienstboten. Oft ist es gar nicht begrifflich klarzustellen, warum irgendeine einzelne Person eine besonders starke Suggestivbeziehung zu einem Kinde gewonnen habe, während andere trotz redlichster Bemühung und trotz pädagogischer Begabung die Brücke nicht finden. Hier spielen letzte persönliche Imponderabilien mit, die sich bis jetzt ganz der Psychologie entziehen. Auch der Spielgefährten und vor allem der älteren Geschwister darf nicht vergessen werden; sie waren es ja, die das Nachahmen namentlich beim Spiel in so intensiver Weise erweckten; sie sind es zugleich, die für die spezifisch kindlichen Willens-, Gefühls- und Urteilsweisen die Hauptsuggestoren abgeben.

Die suggestiven Einflüsse, die von allen diesen Personen ausgehen, sind nur zum kleineren Teile beabsichtigt. Wieder drängt sich der Vergleich mit der Nachahmung auf. Das Kind imitiert nicht nur, was ihm absichtlich vorgemacht wird, sondern alles mögliche, und oft mit sonderbarer Hartnäckigkeit gerade weniger wünschenswertes: Grimassen, dialektische Fehler usw. Und ebenso ergreift es in seiner starken Suggestibilität auch alle möglichen Stellungnahmen und macht sie zu den seinigen: hier schnappt es ein Urteil aus dem Gespräch der Erwachsenen auf und bringt es — das rechte enfant terrible — an der ungeeignetsten Stelle als sein eigenes Urteil vor; dort läßt es sich von einem sinnlosen Gespensteraberglauben oder von Gewitterfurcht der Dienstboten anstecken; dann wieder übernimmt es von älteren Geschwistern Spiel- oder Sammelinteressen, die seinem Alter noch ganz unangemessen sind und daher nichts von der sonstigen Spontaneität kindlichen Spielens zeigen usw. So wogen in den Suggestionsphänomenen der Kindheit pädagogisch gewollte und ungewollte, moralisch wertvolle und wertwidrige ungeschieden durcheinander.

In einem sehr wichtigen Punkt aber unterscheidet sich die Suggestion von der physischen Nachahmung: die Stellung-

nahme, die das Kind in sich nachbildet, hat es an dem anderen nicht wirklich wahrgenommen — denn sie ist ja ein innerer Akt — sondern nur erschlossen. Deshalb ist es gar nicht nötig, daß der andere die Stellungnahme wirklich vollziehe; sobald nur das Kind die Stellungnahme bei ihm voraussetzt, ist der suggestive Erfolg möglich. So können denn geheuchelte und gespielte Stellungnahmen den realen an Suggestionskraft gleichkommen. Wer dem Kind in recht ausdrucksvollem Ton Schauergeschichten erzählt, ohne selbst eine Spur von Furcht dabei zu empfinden, kann dem Kinde doch den stärksten Furchtaffekt damit suggerieren. Ferner kann das Kind aus irgendeinem Verhalten des anderen eine versteckte Stellungnahme herauslesen, die vielleicht nur unbewußt mitgespielt hat. Hierher gehört das weit ausgedehnte Gebiet der Suggestivfragen. Frage ich: „Hatte der Mann nicht einen Stock?" so legt das Kind mir bereits die Meinung unter, daß er wohl einen Stock gehabt habe, und diese mir zugeschobene Stellungnahme kann dann den bekannten Suggestionserfolg der falschen Antwort haben.

Die nun folgende kleine Blütenlese von Beispielen gelungener Suggestionen möge beginnen mit dem Wegsuggerieren von negativen Stellungnahmen: Schmerzen, Abneigungen usw.

Die Aversion der Kinder gegen kalte Umschläge wurde schon S. 293 erwähnt. Es ist aber gar nicht immer nötig, daß man, wie es dort beschrieben wurde, die Selbstbeherrschung des Kindes durch Appell an das Ehrgefühl erwecke; wenn das Kind noch kleiner ist, kann man ihm geradezu suggestiv einreden, daß der Umschlag etwas besonders Angenehmes und Erstrebenswertes sei.

So ließ sich Scupins Sohn 2;3½ einen Umschlag, der den Kopf in eine unangenehme Zwangslage brachte, freudig gefallen, weil gesagt worden war: „Bubi war artig und bekommt jetzt zur Belohnung einen Umschlag." Bewegungslos lag er da und sagte glücklich vor sich hin: *ei umschlagerle.*" (I, 124.) — Derselbe Knabe kam 4;4 einmal „mit allen Zeichen des Abscheus angerannt, um uns mitzuteilen, daß am Fenster ein häßlicher Wurm kroch. Es handelte sich um eine Kellerassel, die der Vater nun behutsam mit den Worten in die Hand nahm: „Was das doch für ein hübsches, kleines Tierchen ist!" Sofort verschwand die Miene des Abscheus bei dem Kinde; es näherte sich begierig, nahm das Tier lächelnd in die Hand und verfolgte interessiert jede seiner Bewegungen." (II, 109). Gerade die Scheu der Kinder vor dem Anfassen gewisser Tiere (Frösche, Käfer usw.) kann auf dem Wege des suggestiven Beispiels sehr wirksam bekämpft werden.

Eine besonders große Rolle spielt in jedem Kinderzimmer die Suggestivkur, um die vielen kleinen Leiden und Schmerzen, die sich die Kinder durch Hinfallen, Stoßen, Ritzen, Klemmen usw. zuziehen, zu heilen. Bei uns war es das „Pusten" auf die Unfallstelle, das Jahr für Jahr Wunder tat.

Hilde **2**; o „Ich erziele mit dem „Gesund-Pusten" die schönsten Heilerfolge. Entstanden im Spaß, ist diese Pusterei jetzt völliger Ernst für H. geworden. Ich pflegte zu pusten, wenn sie sich ein bißchen gestoßen hatte. H. hat sich nun so daran gewöhnt, daß sie mit jedem *„wäwä"* zu mir oder dem Vater gelaufen kommt, *„wäwä, pußen"*, *„Bauchel wäwä"*, *„Fieße wäwä"* und was der vielen Wehwehs sonst noch sind. Ich brauche nicht einmal aus großer Nähe zu pusten, kaum hab' ich ungefähr in die Fuß- oder Bauchgegend mein Pusten gerichtet, dann bekomme ich auch schon auf meine Frage „nun ist alles wieder gut, nicht wahr?" ein vergnügtes *Ja* zur Antwort.

Dieselbe Methode ist auch noch **3**; 5 bei Hilde in vollster Wirkung; sie ist andererseits bereits bei dem 1½jährigen Günther von Erfolg: „das arme Kerlchen schlägt sich unzählige Male am Tage; das Geschrei verstummt fast immer, wenn man ihn pustet."

Wir stehen hier an der Quelle aller Suggestiv-Therapie, bei der es nicht auf die spezifischen Heilfaktoren des Mittels, sondern allein auf den Glauben an seine gesundmachende Kraft ankommt. Auch der erwachsene Mensch darf nicht zu verächtlich auf jene kleinen Heilwunder des Kinderzimmers herabsehen; denn welche Rolle spielt noch bei ihm der suggestiv erweckte Glaube: an ein Mittel, an eine berühmte Autorität, an eine wundertätige religiöse Stätte! Vom Gesund-Pusten zum Gesund-Beten, dieser modernen abergläubischen Epidemie, ist nur ein Schritt.

Dem Wegsuggerieren unangenehmer Gefühle steht nun aber leider auch ihr Ansuggerieren gegenüber, und so gibt es zu allen bisher genannten Beispielen die Gegenbeispiele. Ein Kind, das sich bei einem Fall oder Stoß kaum wehe getan hat, kann erst durch das ostentative Mitleid und die ängstliche Umsorgung seitens der Mutter dazu gebracht werden, sich selber einen größeren Schmerz einzureden und noch lauter und ausdauernder zu weinen; häufen sich solche Einzelfälle, so wird allmählich eine regelrechte Wehleidigkeit dem Kinde ansuggeriert werden. Am meisten aber grassiert das Ansuggerieren in bezug auf Furcht und verwandte Affekte. Das Widerspiel zu dem obengenannten Beispiel mit der Kellerassel bilden die zahlreichen Fälle, in denen die Erwachsenen ihre unsinnige Angst vor der Berührung gewisser Tiere, wie der Frösche und Käfer, auch vor den Kindern nicht verbergen.

Und nun erst die unausrottbaren Versuche des „Fürchtemachens": das Drohen mit dem schwarzen Mann, das Erzählen von Gespenstern, die hinterm Ofen hocken, der Ausruf: „Ach, jetzt kommt gleich der Schutzmann und nimmt dich mit", und wie die tausend Variationen dieser unsinnigen „Erziehungskunst" heißen mögen! Daß der Erzähler selbst an all diese bösen Dinge nicht glaubt, merkt das Kind nicht; eine gewisse Disposition zur Furchtsamkeit ist ihm von Natur eigen, und so unterliegt es rettungslos solchen Furchtsuggestionen. Es ist wohl nicht zuviel gesagt, daß die ersten Lebensjahre eines Kindes durch keine äußere Einwirkung so sehr vergällt werden können, wie durch derartige Einschüchterungen. Selbst harte Strafen bringen doch nur augenblickliche Leiden, suggerierte Furchtaffekte aber peinigen das Kind chronisch; jedes Alleinsein, jeder Aufenthalt in der Dunkelheit oder in einer ungewohnten Umgebung kann ihm so zur Qual werden.

Es ist daher die dringlichste Aufgabe für alle Eltern, sich selbst derartiger Furchtsuggestionen völlig zu enthalten und sie vor allem den Dienstboten, die sehr dazu neigen, streng zu untersagen.

Uns selbst ist dies gelungen, so daß wir erfreulicherweise über keine eigenen Beispiele für diese Art der Suggestion verfügen. — Auch Scupins hatten sich Gleiches vorgenommen, doch nicht mit vollem Erfolg. Kurz vor **2;0** war dem Kinde von den Dienstboten eingeredet worden, daß im Ofen ein Gespenst, der Bubu, sitze; und **1;11** heißt es: „Leider ist dem Kinde doch wieder vom „Bubu" erzählt worden. Immer, wenn jetzt ein ihm unerklärliches Geräusch ertönt, macht es große entsetzte Augen und fragt: *Bubu?* Oft, wenn wir den Knaben längst schlafend glaubten, saß er noch im Bettchen und zeigte, wenn wir hereinkamen, auf den Ofen: *Ofen Bubu tommt! nein, nein tommt nis!* Wahrscheinlich haben ihm die Dienstmädchen erzählt, daß der Bubu aus dem Ofen käme und die ungezogenen Kinder strafe." (I, 95/96).

Nun folge wieder ein Beispiel für die günstige Erziehungswirkung der Suggestion; und zwar handelt es sich jetzt nicht um eine Stellungnahme des Gefühls- und Affektlebens, sondern um eine solche des Willens. Der alte Erziehungssatz: Beispiel wirkt mehr als Lehre, ist ja im Grunde nichts anderes als eine Anwendung des Suggestionsprinzips auf das Handeln.

Scupin **5;2**. Bei einem Ausflug „wurde eine Tüte Konfekt verzehrt. Da stand am Wege ein zerlumptes Mädchen; der Vater schenkte ihm ein Konfektstückchen, wozu Bubi ein recht erstauntes Gesicht machte, dann blickte er nachdenklich immer wieder auf die beiden letzten Pralinees in seiner Hand. Als er von weitem einen kleinen Dorfjungen kommen sah, riß er sich plötzlich von Vaters Hand los: *Ich wer' ihm auch eins schenken,* und drückte dem fremden Kinde ein Konfektstück

in die Hand; nachträglich machte er eine verlegen lächelnde Miene, als schäme er sich halb seiner Tat. Sicher wäre eine bloße Aufforderung, dem Kinde etwas zu schenken, gänzlich vergeblich gewesen." (II, 171.)

Autosuggestion. Bei allen bisher betrachteten Suggestionsvorgängen waren der aktive und der passive Faktor auf zwei verschiedene Individuen verteilt; es gibt aber auch Fälle, wo Suggestions-Geber und -Empfänger in einer Person vereinigt sind. Bei dieser „Autosuggestion"[1] übernimmt das Individuum eine Stellungnahme seiner selbst, aus einem Zeitpunkt in einen anderen oder aus einem Seelengebiet in ein anderes. Ein Kind hat z. B. ein Furchtgefühl vor dem Dunkeln; diese gefühlsmäßige Stellungnahme beeinflußt nun auch sein urteilendes Stellungnehmen derart, daß die spontanen Grundlagen des Urteils, ruhige Beobachtung und Überlegung, nicht zur Geltung kommen; aus der Furcht wird die Erwartung, Schlimmes zu sehen, aus dieser die Überzeugung, daß in einer Ecke ein unheimliches Etwas sitze — die Autosuggestion ist vollzogen.

Eine andere Abart der Autosuggestion zeigt der folgende Fall:

Hilde 4; 11½, Günther 2; 8½: Beide Kinder spielen oft miteinander: „Der Löwe kommt" oder „der Hund kommt" oder dergl. „Eines kriecht dann auf allen Vieren durchs Zimmer, und das andere läuft scheinbar furchtsam fort. Der Löwe oder Hund macht nun nicht einmal greulichen Lärm oder zeigt gar die Zähne oder Tatzen — es sind sehr zahme Tiere — nichtsdestoweniger fängt der Verfolgte oft so ängstlich an zu schreien und kommt so gehetzt zur Mutter geflüchtet, daß man vollkommen unter dem Eindruck steht: „das ist nicht nur ‚gespielte' Angst, hier kommt durch Autosuggestion etwas von wirklicher Angstempfindung hinzu."

Kontrasuggestion. Noch mehr von der eigentlichen Suggestion scheint sich das Phänomen der sogenannten Kontrasuggestion zu entfernen; in Wirklichkeit ist sie ihr aber aufs engste verwandt. Hier wird eine Stellungnahme gewählt, die der des Vorbildes entgegengesetzt ist; an Stelle der Hingebung tritt also die ausgesprochene Opposition, welche diktiert ist von einem heftigen Selbständigkeitsstreben des Kindes. Ihre Ausführung zeigt aber die völlige Unselbständigkeit; denn die Stellungnahme ist ja nicht aus dem eigenen inneren Erleben des Kindes abgeleitet, sondern lediglich durch das Vorbild hervorgerufen, genau so wie bei der direkten Suggestion; das einzige, sehr dürftige, Eigene, was das Kind hinzutut, ist,

[1] Auch diese hat ihre Parallele im Gebiet der rein körperlichen Nachahmung, vgl. die Selbstnachahmung S. 48.

daß es seiner Stellungnahme das entgegengesetzte Vorzeichen gibt. Die Kontrasuggestibilität ist also nichts als ein Wolfsfell, das das Lamm sich umhängt, die Fiktion einer Stärke, die nur das Bewußtsein der Schwäche verhüllen soll — man wird an die psychoanalytische Theorie von Adler erinnert.

Charakteristisch für diese verhüllte Schwäche ist der Umstand, daß bei Umkehrung der suggerierenden Stellungnahme (also bei scheinbarem Eingehen auf die entgegengesetzte Strebung des Kindes) flugs auch die Stellungnahme des Kindes umschlägt, sei es, weil die Opposition gar nicht ernst gemeint war, sei es, weil die Kampfstellung um jeden Preis weiter markiert werden soll. Es gibt einen trefflichen Münchener Bilderbogen, der besser als theoretische Erörterungen diesen Tatbestand illustriert. Ein Bauer will ein junges Schwein ins Schlachthaus bringen. Das Schwein ist störrisch und übt vor dem Eingang zum Schlachthause Widerstand. Während der Bauer es vorwärts ziehen will, strebt es mit gleicher Kraft rückwärts, und es ist kein Ende des Kampfes abzusehen. Da wendet sich der Bauer mit dem Schwein um 180°, zieht also das Tier mit aller Gewalt vom Schlachthaus hinweg — und das Schwein, das in der Kontrasuggestion beharrt, zerrt sich selbst zur Schadenfreude des Bauern ins Schlachthaus hinein! Die Geschichte ist nicht nur für Schweinchen, sondern auch für Menschen psychologisch wahr — und pädagogisch lehrreich. So manchmal kann ein Kind, das sich eigensinnig sträubt, irgend etwas verlangtes zu tun oder zu nehmen, schnell dahin gebracht werden, indem man es ihm scheinbar verbietet oder vorenthält.

Die hierher gehörigen Phänomene scheinen sich im 5. Lebensjahre stärker zu entwickeln. Günther 4;7: „Wenn wir etwas schön finden und er auch, so wird er doch zunächst meist sagen: *Find' ich gar nicht schön*, oder *Schmeckt mir gar nicht*. Erst wenn wir scheinbar die Konsequenz zu ziehen beginnen und ihm die Speise fortnehmen, gesteht er ein: „*Schmeckt doch schön.*"

Scupin 4;11: „Will er einmal ein bestimmtes Gericht nicht essen, so hat es sich als völlig verfehlt erwiesen, ihm die neue Speise irgendwie aufdrängen zu wollen; verweigert er das Gericht, so bekommt er etwas anderes, und kommt später einmal das gleiche Gericht auf den Tisch, so wird ihm davon gar nicht erst angeboten, und er bekommt eine andere Speise vorgesetzt. Gewöhnlich bittet er dann von selber, einmal von dem anderen kosten zu dürfen; wird dieser Wunsch von uns gar noch etwas zögernd und mit bedenklicher Miene erfüllt, so haben wir sicher gewonnenes Spiel: Bubi ist dann der festen Überzeugung, daß es sich um etwas ganz besonderes Gutes handele — und ißt die vordem verschmähte Speise nunmehr mit besonderer Leidenschaft." (II, 152).

Die Eigenschaft der Suggestibilität ist in hohem Maße vom Alter abhängig. Da die Zugänglichkeit für Suggestionen eine gewisse geistige Reife voraussetzt, so muß sie in der allerersten Lebensphase (in der es schon körperliche Nachahmung gibt) noch fehlen. Sobald aber die inneren Vorbedingungen, vor allem das Verständnis für die Stellungnahme der anderen, vorhanden sind — etwa von der Mitte des zweiten Jahres an — treten Suggestionsphänomene auf; und in kurzer Zeit erhält nun die Suggestibilität eine bedeutende Stärke. Gerade die große Abhängigkeit des Kindes von seiner Umgebung, das völlige Vertrauen zu dieser, der Mangel an Kritik, die Bequemlichkeit, Stellungnahmen fertig übernehmen zu können, zu deren eigener Schöpfung das Kind noch gar nicht oder doch nur mit großem Kraftaufwand fähig wäre — all dieses macht die Suggestibilität zu einer der hervorstechendsten Eigenschaften gerade der frühen Kindheit. Das Wachstum der Spontaneität mit steigenden Jahren aber, das wir im vorigen Kapitel behandelten, muß sich auch den Suggestionen gegenüber geltend machen; denn je mehr spontan Stellung genommen wird, um so stärker wird die Selbständigkeit und die Kritik; um so weniger bedarf das Kind des Übernehmens fremder Stellungnahmen, und um so weniger begnügt es sich mit ihnen. So ist die Abnahme der Suggestibilität eines der sichersten Gesetze der kindlichen Entwicklung.

Abgesehen vom Alter variiert die Suggestibilität stark von Individuum zu Individuum. Dabei darf man nicht an eine einfache Beziehung zur Intelligenz glauben, derart, daß etwa das weniger intelligente Kind immer das suggestiblere wäre. Denn die Suggestibilität ist zum Teil Temperamentssache. Wenn ein Kind aus großer Lebhaftigkeit gern zu allem Möglichen Stellung nimmt, wenn der Ehrgeiz es dazu treibt, das zu tun und zu glauben, was die andern tun und glauben, wenn seine Vertrauensseligkeit noch nicht zu sehr von Kritik und Oppositionslust angekränkelt ist, so kann es, unbeschadet seiner Intelligenz, recht suggestibel sein.

Die große Zahl von Beispielen, die Scupins gerade über Suggestion bringen, läßt schließen, daß bei diesem Knaben eine ziemlich starke Suggestibilität bestand. Umgekehrt konnten wir bei unserer jüngsten Tochter schon in recht früher Zeit deutliche Widerstandskraft gegen Suggestionen bemerken. Neben den Proben, die hierfür die Aussageexperimente enthalten (s. S. 178), möge folgendes Beispiel die Asuggestibilität dieses Kindes beleuchten:

Eva 2; 11: „Als sie neue Stiefel anprobierte, die nach ihrer Aussage nicht drückten, gelang es uns nicht, durch noch so suggestive Fragen, wie „Aber nicht wahr, hier drückt doch der Schuh ein ganz klein bißchen?" sie zu einem Zugeständnis des Drückens zu bewegen. — Wir spielten mit ihr Zahlenlotto; sie vermochte bereits die Spielmarken mit den Ziffern auf die entsprechenden oder ähnlich aussehenden Ziffern der Karten zu setzen; wollten wir sie nun suggestiv veranlassen, eine Spielmarke auf eine Ziffer zu setzen, bei der sie keine Ähnlichkeit erkannte, so wies sie dies Ansinnen zurück."

Was ist nun von der erziehlichen Bedeutung der Suggestion in der frühen Kindheit zu halten?

Ihre auffälligsten Wirkungen sind ja zweifellos unerfreulicher Natur; man denke an die Suggestion falscher Aussagen, an die Furchtsuggestion. Auch für die allgemeine Charakterentwicklung ist übermäßige Suggestibilität bedenklich; denn sie bedeutet Unselbständigkeit, Kritiklosigkeit, Leichtgläubigkeit — kurz Mangel an Persönlichkeit. Man darf aber auch die Gegenrechnung nicht übersehen. Daß das Wegsuggerieren (von Schmerzen, Befürchtungen, Aversionen) eine wohltätiges, oft geradezu unersetzliches pädagogisches Hilfsmittel ist, wurde schon erwähnt. Noch wichtiger ist aber die Bedeutung der Suggestion dort, wo es gilt, wertvolle Dauer-Tendenzen der Stellungnahme im Kinde zwanglos und unmerklich hervorzurufen und zu fixieren, unerfreuliche Richtungen des Wertens zu unterdrücken. Es ist ja gerade in der frühen Kindheit eine wahre Unmöglichkeit, überall das Kind selbst seine Urteile, Gefühlsbetonungen und Willensentscheidungen ganz aus sich erzeugen zu lassen; und so wird auf allen Gebieten der Wertung, möge es sich um religiöse, ethische, ästhetische, nationale, theoretische Gefühle und Überzeugungen handeln, die Suggestion ihren rechtmäßigen Platz in der Frühpädagogik haben.

Allerdings muß sich der Erzieher darüber klar sein, daß die Suggestion als pädagogisches Mittel eine mit steigendem Alter abnehmende Größe sein muß. Denn die wachsende Spontaneität macht es möglich, und das Ideal der Charaktererziehung fordert es, daß das Kind mehr und mehr in die Lage versetzt wird, sein Fühlen und Wollen, sein Urteilen und Werten auf selbsterarbeitete innere Stellungnahmen zu gründen.

Neunter Abschnitt.

Gemüts- und Willensleben.

Spezielles.

Kapitel XXVI.

Die Furcht.

Von allen kindlichen Gemütsbewegungen hat die Furcht bisher am meisten die Psychologen beschäftigt[1]), teils, weil ihre Äußerungen zu den häufigsten und auffälligsten gehören, teils, weil hier die Frage nach dem Anteil des Angeborenen und des Erworbenen besonders interessante Gesichtspunkte bietet.

Die Erwachsenen fürchten sich im allgemeinen nur dann, wenn sie glauben, etwas b e fürchten zu müssen, d. h. wenn sie das Bewußtsein einer drohenden Gefahr oder Unannehmlichkeit haben. Dies Bewußtsein ist durch Erfahrung erworben, sei es durch direkte (so wenn man den erneuten Besuch beim Zahnarzt fürchtet), sei es durch indirekte, wie durch Hörensagen, Lektüre usw. (so, wenn man sich vor dem Kriege oder der Cholera fürchtet). Daher möchte man zunächst glauben, daß das Bewußtsein der Bedrohlichkeit die notwendige Vorbedingung jedes Furchtgefühls sein müsse. Das kleine Kind zeigt uns aber, daß diese Voraussetzung irrig ist. Denn die Mehrheit seiner Furchtregungen beruht nicht auf direkten oder indirekten Erfahrungen, sondern auf anderen Gründen. Das zwei- und dreijährige Kind hat noch kaum Gelegenheit gehabt, Bedrohlichkeiten kennen zu lernen und deshalb zu befürchten; dennoch ist diese Zeit nicht

---

[1]) Die psychologisch bedeutendste Untersuchung ist diejenige von Karl Groos in der 3. Auflage seines „Seelenleben des Kindes", S. 288 bis 326: Die Furchtemotionen. Ferner sind zu nennen: Preyer, Kap. VII. Sully, Kap, VI. Major, First Steps. Ch. IV. Compayré, V. Kap. Hirschlaff, Über die Furcht der Kinder. 1901/2. (Die Enquete von St. Hall: A study of fears 1897 (Deutsch in: St. Halls „Ausgewählten Beiträgen") kommt für das frühe Kindesalter nicht in Betracht.

frei oder auch nur arm, vielmehr oft sogar besonders reich an Furchtregungen.

Zu deren Erklärung wird daher nichts anders übrig bleiben, als eine angeborene Furchtanlage anzunehmen, die sich bei bestimmten Anlässen äußert, ohne daß irgendein Wissen von deren bedrohlichem Charakter bestände. Wir müssen also der Erfahrungsfurcht eine Instinktfurcht gegenüberstellen (deren jede noch in zwei Unterformen auftritt) und ihr gegenseitiges Verhältnis so formulieren: In den frühesten Phasen der Kindheit überwiegt die instinktive Furcht. Je älter das Kind wird, um so mehr wächst der Umkreis seiner Erfahrungen. Infolgedessen mehren sich einerseits die Fälle von Erfahrungsfurcht; andererseits nimmt die Instinktfurcht ab, da die bisher instinktiv gefürchteten Objekte durch die Erfahrung als harmlos erkannt werden,

1. Die eigentliche Erfahrungsfurcht ist ein beliebtes Paradebeispiel in psychologischen Lehrbüchern, um die Stiftung von Assoziationen zwischen Vorstellungen und Gefühlen zu erläutern. Ist irgendein Erlebnis einmal oder mehrmals von einem starken Unlustaffekt begleitet gewesen, so ist auch späterhin die Vorstellung des Objekts oder Vorgangs mit einer Erinnerung des Unlustgefühls verbunden. Wird nun das Ereignis vorgestellt als etwas Wiederzuerwartendes, so wird das damit assoziierte, erinnerte Gefühl auch als erwartetes Unlustgefühl in die Zukunft projiziert. Diese Vorwegnahme künftiger Unlust bleibt nicht eine bloße Vorstellung, sondern hat schon eine gegenwärtige Gemütswirkung, eben das „Furchtgefühl". Die Volksweisheit hat den Verlauf dieses psychischen Mechanismus in ein bekanntes Sprichwort zusammengedrängt, welches der Kindespsychologie entlehnt ist: „Gebranntes Kind scheut das Feuer". Die folgende Beobachtung illustriert dies Sprichwort.

Scupin 1;5: „Trotz Warnung griff das Kind an die heiße Ofentür und verbrannte sich die Finger. Jammernd kam es zur Mutter gelaufen, die ihm erklärte, daß die Tür „heiß" sei, und auf die wunden Finger blies. Jetzt stellte Bubi sich scheu in einiger Entfernung vom Ofen und blies gegen das Feuer; schon nach wenigen Minuten ertönte jedoch ein zweiter Schmerzensschrei — er hatte doch noch einmal die Ofentür angefaßt, die zuerst gemachte Erfahrung war also noch nicht schmerzlich genug gewesen, um die Neugier und Experimentierungslust des Kindes zu überwinden. Seitdem aber geht es nur im Bogen am Ofen vorbei und sagt ängstlich: *heiß*." (I, S. 70.)

Die indirekte Erfahrungsfurcht ist die Suggestionsfurcht. Wie diese auf suggestivem Wege dem Kinde beigebracht

wird und welches Unheil damit angerichtet werden kann, ist früher im Kapitel Suggestion erörtert worden (s. S. 303).

2. Die instinktive Furcht. Von ihren beiden möglichen Formen hatte man früher nur die erste beachtet und, wie sich jetzt herausstellt, in ihrer Bedeutung erheblich überschätzt.

Es ist dies

a) die spezielle Erbfurcht. Eine solche würde vorliegen, wenn ein inhaltlich bestimmter Gegenstand oder Vorgang Furcht erregt, weil zwar nicht das Individuum selbst, wohl aber seine Vorfahren die Bedrohlichkeit dieses Gegenstandes (Vorganges) kennen gelernt und nun die Scheu vor ihm ihren Nachkommen vererbt haben.

Die Annahme einer solchen speziellen, erblich überkommenen Furchtreaktion stützt sich vor allem auf Beobachtungen an Tieren. Es sollen neugeborene Tiere dem Erbfeinde ihrer Art (z. B. junge Tauben dem Habicht) eine angeborene Antipathie entgegenbringen, so daß sie bei dessen Annäherung mit allen Zeichen des Entsetzens flüchten — ohne doch die von ihm ausgehende Gefahr schon durch Erfahrung kennen gelernt zu haben. Diese Annahmen sind allerdings, wie Groos mitteilt [1]), auf Grund neuerer Tierstudien wieder zweifelhaft geworden, so daß sich kindespsychologische Behauptungen keinesfalls hierauf berufen können.

Das Vorhandensein einer speziellen Erbfurcht beim Menschen ist von Preyer, vor allem aber von Stanley Hall behauptet worden. Dieser begnügt sich sogar nicht einmal damit, die erbliche Furchtanlage des Kindes auf seine unmittelbaren Vorfahren zurückzuführen, sondern er leitet sie, in Anwendung des biogenetischen Grundgesetzes, aus weit zurückliegenden Stufen der Ahnenreihe ab, aus den Zeiten des Naturzustandes, ja aus den tierischen Vorstadien der Menschwerdung. Die instinktiven Furchtregungen des Kindes sollen nichts anderes als Atavismen sein.

Stanley Hall erörtert z. B. ernsthaft die Möglichkeit, daß die Furcht vor dem Wasser ein Erbstück jener Urzeiten sei, da die Tierreihe aus dem Stadium der reinen Wasserwesen zu dem der Landwesen überging, die nun das früher vertraute Element meiden und scheuen mußten. Er vermutet ferner (wenn auch mit Vorbehalt), daß die weit verbreitete instinktive Furcht vor Tieren aller Art aus der Zeit stamme, da die Ahnen — als Urmenschen oder selbst noch als Tiere — auf steter Hut vor gewissen Tieren sein mußten, und da auch die jetzigen Haustiere

[1] Seelenleben, III. Aufl. S. 315/6.

noch in ungezähmtem Zustande das Leben bedrohten. Ähnlich sollen in der Furcht vor der Dunkelheit, vor dem Gewitter usw. Gemütszustände nachspuken, die vor einer langen Reihe von Generationen eine reale, zur Lebenserhaltung wertvolle Grundlage besessen haben.

Ehe man sich entschließt, ein derartiges Maß von Vererbung seelischer Eigenschaften zuzugeben, müssen erst alle anderen Möglichkeiten der Erklärung erschöpft sein und sehr starke positive Argumente vorliegen. Beides gilt aber hier nicht.

Von erblich überkommenen Eigenschaften, die aus so uralten Schichten der menschlichen oder gar vormenschlichen Erbmasse stammen, wäre zu erwarten, daß sie an jedem Kinde wirksam würden; eine derartige Allgemeingiltigkeit ist indessen für keine der angeblichen Erbfürchte nachzuweisen. Wir belegen das Fehlen dieser Furchtformen durch Beispiele von unseren Kindern:

Furchtlosigkeit gegenüber der Dunkelheit.

Hilde 1;6: „Wenn abends, nachdem sie zu Bett gebracht ist, das Gaslicht mit dem üblichen Ausruf „1, 2, 3 butz" ausgedreht wird, so folgt meist ein Lachen über das „butz", höchstens ein kurzer Ton des Unmuts, weil sie mich das Zimmer verlassen hört. Kaum ist die Tür hinter der Mutter geschlossen, so ist und bleibt alles ruhig". — 1;7: „H. lief nachmittags mehrmals aus dem gaserhellten Schlafzimmer ins dunkle Eßzimmer, natürlich ganz furchtlos, war es doch ihr freier Wille". — 1;7: „Gestern blieb H. nach dem Zubettgebrachtwerden ausnahmsweise lange munter. Sie lag wohl schon ¾ Stunden im Bett, als wir sie noch immer zwitschern und plappern hörten und zwar in den vergnügtesten Tönen. Niemand war bei ihr im stockfinsteren Zimmer, und doch dies äußerste Behagen!"

Die Unbekümmertheit um das Dunkle blieb auch weiterhin bestehen und wiederholte sich bei den anderen Kindern. Eine kleine, ganz vorübergehende Furchtanwandlung bei Eva erfolgte in einem viel späteren Alter und zeigte deutlich einen nicht-instinktiven Ursprung:

Eva 4;2½: „Etwas, was ich bei den anderen Kindern nie erlebte, bemerke ich bei Eva. Sie hat eine unbestimmte Angst vor dem Dunkeln, besonders vor dem Alleinsein im Dunkeln, und vor ungewohnten Geräuschen. Kürzlich war sie abends bei mir in der hellen Küche; auf dem Korridor brannte das Gas nicht, er wurde nur dürftig durch die Treppenflamme erhellt. Ich schickte sie nun mit einer Bestellung ins Kinderzimmer — sie weigerte sich furchtsam, es sei ja dunkel auf dem Korridor. Zudem hörte sie von der Treppe her laute Stimmen heimkehrender Kinder; obgleich sie die Kinder kannte, war ihr das Stimmengewirr augenscheinlich unbehaglich — sie äußerte, sie wolle nicht gehen, so lange man die lauten Stimmen hörte. Ich verlangte nun in ernstem Ton Gehorsam, und sie überwand sich. — Ebenso wollte sie nie mehr allein ins Badezimmer gehen. Als mir das auffiel, verlangte ich es von ihr — bei Tage und abends — mit Erfolg. Ich machte mich ein bischen lustig über sie: „Bist

du denn ein Baby?" — sie glaubt längst aus dem Babystadium heraus zu sein —, und weckte ihren Ehrgeiz. Wenige Tage nur beobachtete ich sie — dann war die Kur beendet; sie ging stets allein, auch im Dunkeln. Die ersten Male ging ich mit ihr hinein, um ihr zu zeigen, daß gar nichts zum Fürchten vorhanden sei, und verließ sie dann."

Diese Furchtanwandlungen hatten zweifellos in erworbenen Vorstellungen vor unbestimmten Bedrohungen oder Unannehmlichkeiten ihren Grund; darum traten sie auch erst in einem Alter auf, in dem das Kind über einen größeren Vorstellungsreichtum verfügte und sich Möglichkeiten von Gefahren usw. einigermaßen ausmalen konnte. Hier darf man also nicht mehr von einem erblich überkommenen Furchtreflex sprechen.

Furchtlosigkeit wilden Tieren gegenüber.

Scupins Sohn ist im zweiten Lebensjahr oft in den zoologischen Garten geführt worden und zeigte auch bald sehr reges Interesse für die Tiere, dagegen zunächst keine Furcht. Auch der Elefant weckte **1;2** lediglich seine Neugier. Nur als der Wärter dem Tier eine Trompete zum Blasen gab, erschrak Bubi vor dem ungewohnten Ton. (I, 59.) — **1;5** zeigte er Furcht vor den Kamelen und Ziegen, die ihm wohl zu nahe kamen, dagegen nicht vor Löwen und Bären (I, 71). — **1**; 10 wurde er auch nur durch plötzliche Annäherung eines Kamels und eines kreischenden Kondors erschreckt, nicht aber durch den Anblick der Tiere als solcher. Auch bei späteren Besuchen des Zoologischen Gartens war keine Tierangst zu bemerken; nur die Scheu vor dem Kamel, die wohl durch den Zufall jener einmaligen plötzlichen Annäherung entstanden ist, blieb einige Zeit bestehen.

Hilde machte **2;1** ihren ersten Besuch im zoologischen Garten. Sie freute sich über die Sprünge der Äffchen, das Känguruh fesselte sie, den Elefanten benannte sie richtig; aber das erwartete große Staunen blieb aus, und auch von Furcht zeigte sie bei keinem der Tiere eine Spur. — Beim zweiten Besuch **3;2** verhielt sie sich etwas anders. Die Löwen, Tiger, Bären, Affen betrachtete sie ohne jedes Unbehagen; dagegen war ihr der Aufenthalt im Vogelhaus beängstigend, so daß sie nach Hause verlangte; und beim Anblick des Nilpferds, welches das ungeheure Maul öffnete, bekam sie einen heftigen Schreck.

Wieder sieht man, daß es nicht der Anblick der Tiere an und für sich war, der instinktive Furcht erweckte, sondern bestimmte unheimliche Einzelvorgänge, die mit ihnen verbunden sind. Die Papageien, welche sich im Freien befanden, machten ihr Freude; dieselben Tiere setzten sie in Furcht, als ihr Kreischen im engen Vogelhaus fast betäubend auf sie einstürmte. Und das geöffnete Riesenmaul des Nilpferdes erfüllt auch noch Erwachsene mit Schauder, obgleich dieses Maul, welches nur Pflanzennahrung aufnimmt, der ganzen Ahnenreihe des Menschen niemals Gefahr gebracht hat!

Furchtlosigkeit bei Gewitter:

Die folgende Notiz, die geschrieben wurde, als Günther 4;11 war, hat für alle Altersstufen unserer drei Kinder Gültigkeit: „Bei mehreren Gewittern haben unsere Kinder keine Spur von Ängstlichkeit gezeigt; im Gegenteil sie bewunderten mit uns gemeinsam die Erleuchtung, das Sturmesbrausen, das Rauschen der Bäume. Bei ihnen liegt also sicher kein Grund vor, eine angeborene Gewitterfurcht anzunehmen. G. steht dem Gewitter lediglich als Naturfreund gegenüber."

Scupin 1;2: „Der Knabe erlebte das erste heftige Gewitter und fürchtete sich nicht im mindesten, trotzdem er allein im Zimmer war. Wenn es donnerte, machte er *huuh*! Es machte den Eindruck, als glaube er, der Spektakel würde eigens ihm zu Liebe gemacht." (I, 59.) 3;0: „Ein Gewitter erregte heute den Knaben sehr, er rannte von einem Fenster zum anderen, übersprudelte von erregten Fragen und wartete kaum unsere Antworten ab. Beim Blitz fragte er: *Wo is denn das Geplitze hergekommen*? Vom Donner sagte er: *Und wenn der Donner kommt, da kommt er so über Mamas Kopp, und da macht er bumbum, und da hat die Mama sich geslagen.* Diese Aufgeregtheit war also durch den Reiz der Neuheit hervorgerufen und hatte mit Gewitterangst nichts zu tun." (II, 3.)

Wenn die erwähnten Kinder von der Erbfurcht vor Dunkelheit, wilden Tieren und Gewitter frei waren, so ist zum mindesten die Allgemeingültigkeit jener instinktiven Furchtarten widerlegt. Wir haben aber noch mehr gewonnen. Denn für die vorübergehenden Furchtanwandlungen, die sich doch einstellten, ließen sich Erklärungen finden, die nichts mit einer speziellen Erbfurcht zu tun haben; und wir dürfen vermuten, daß dieselben Erklärungen auch ausreichen werden für diejenigen Fälle, in denen Kinder sehr intensive Furchtreaktionen auf Dunkelheit usw. zeigen. Teilweise handelt es sich um die wohl bekannte Erfahrungs- und Suggestionsfurcht, zum anderen Teil aber um eine Furchtform, die ebenfalls instinktiven Charakter hat, sich aber nicht auf einen bestimmten festgelegten Inhalt, sondern auf ein formales Verhältnis der Reize bezieht.

b) Die Furcht vor dem Unheimlichen. Die besondere Bedeutung dieser Furchtform gerade in der frühen Kindheit ist den älteren Kindespsychologen noch entgangen; sie ist neuerdings von Groos und von uns festgestellt worden[1]).

[1]) Von Groos 1911 in der 3. Auflage seines „Seelenleben des Kindes". Von uns bereits 1903 in den Aufzeichnungen über Hilde. Da diese noch ungedruckt sind, so sei es gestattet, hier einige Stellen im Wortlaut zu geben, um zu zeigen, wie der gleiche Gedankengang völlig selbstständig an zwei verschiedenen Stellen entstehen konnte. 23. 6. 03 notierte meine Frau: „Schwieriger zu erklären und zu ergründen sind Fürchte vor Dingen, deren rein sinnliche Qualität nicht furchterregend

„Die Scheu vor dem Ungewohnten scheint ursprünglicher zu sein als die Scheu vor dem als gefährlich Bekannten" (Groos S. 305). Tritt dem Kinde etwas entgegen, das gar nicht in die ihm vertraute Verlaufsform seines Vorstellens paßt, so ist dreierlei möglich. Entweder ist der Eindruck so fernliegend, daß er einfach als Fremdkörper abgestoßen wird; das Bewußtsein nimmt keine Notiz von ihm. Oder die Unterbrechung des gewohnten Vorstellungsverlaufs ist lebhaft genug, um die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, aber nicht so heftig, daß sie als eine Störung empfunden würde: es ist das Staunen, die Wißbegier, der Anfang alles Denkens, Urteilens, Forschens. Oder endlich das Neue bricht mit Plötzlichkeit und heftiger Intensität in das Altgewohnte hinein, wirft vertraute Einstellungen unerwartet über den Haufen, ohne daß sofort eine angemessene Neueinstellung möglich wäre; dann erfolgt ein Chock mit starker Unlustbetonung: die Furcht vor dem Unheimlichen.

Groos hat nun feinsinnig darauf hingewiesen, daß auch diese Furcht vor dem Unheimlichen eine ausgesprochen instinktive Grundlage habe; sie entspricht einer biologischen Notwendigkeit, deren Mechanismus sich erblich von Individuum auf Individuum überträgt. Gerade weil das Neue die Wißbegier und das Streben des Menschen in so hohem Grade anzieht, besteht zunächst die Tendenz, daß er sich allem Neuen ohne Prüfung und ohne Vorsicht hingebe. Darum braucht er als Selbstschutz eine Gegentendenz, eine negative Stellungnahme zum Neuen, die ebenso treffsicher angeboren ist, wie die positive Stellungnahme der Wißbegier und der Neugier. Diese Schutzaufgabe hat die Furcht vor dem Ungewohnten zu leisten.

Es wird nun weiter verständlich, daß das Neue gerade dann unheimlich und nicht anziehend wirkt, wenn es unter gewissen formalen Bedingungen steht; wir nannten oben schon als

---

ist, deren eventuelle Gefährlichkeit aber ebenfalls noch nicht bekannt sein kann." (Folgen Beispiele.) „Vielleicht läßt sich dies mit anderen beobachteten Ängsten zusammenfassen als Furcht vor dem Rätselhaften, Unheimlichen. Während H. also dem gänzlich Fremden indifferent oder harmlos neugierig, jedenfalls aber furchtlos gegenübersteht (z. B. dem Feuer, scharfen Instrumenten, wie Messer, Schere, fremden Tieren, wie Bär, Löwe), ängstigt sie hier gerade die ungewöhnliche Verbindung oder Situation, in der sie ihr vertraute Personen oder Objekte sieht. Der natürliche assoziative Fortgang erhält einen Choc, und die Angst ist geboren. Hingegen können wir von einer unempirischen Furcht im Sinne der Vererbung früher gemachter Erfahrungen nichts bemerken." — Hiermit vergleiche man die im Text gebrachten Gedankengänge von Groos

solche: Plötzlichkeit des Eintretens und starke Intensität des neuen Eindrucks. Weiter kommt in Betracht ein unerwartet enger Anschluß des Neuen an altvertraute Vorstellungselemente, weil hier die Unterbrechung am stärksten empfunden wird. Ähnliche Erfolge hat das isolierte Auftreten von Eindrücken, die sich sonst stets nur als Glieder von Zusammenhängen darbieten, jetzt aber in keine solchen einzufügen sind. Endlich kann irgend ein fremdartiges Objekt, das zunächst noch keine Furcht erregt, sofort diese Wirkung haben, wenn es in schneller Annäherung auf das Kind hin begriffen ist; denn hierdurch bricht es aus der Sphäre des bloßen Betrachtetwerdens in die praktische Lebenssphäre des Individuums ein; es scheint irgend eine Stellungnahme zu fordern, zu der das Kind im Moment sich nicht entscheiden kann, und so erfolgt der Chok.

Diese formalen Bedingungen der Furcht vor dem Unheimlichen scheinen vollständig zu genügen, um alle wesentlichen Furchtregungen des Kindes, die nicht auf Erfahrung oder Suggestion zurückzuführen sind, zu erklären. Es seien eine Reihe typischer Fälle mitgeteilt.

Beispiele für die Schreckwirkung der Nähe oder Annäherung[1]:

Günther 1;5½: „Ein neuer Regenschirm wurde im Zimmer dicht bei ihm plötzlich aufgespannt. Da lief der Knabe angstvoll schreiend von uns fort und stellte sich so ans Fenster, daß er uns und dem Schirm den Rücken kehrte. Einige Zeit später bei Wiederholung derselbe Effekt."

Günther 1;8: „Der Knabe, der vergnügt in der Kinderbadewanne saß, fing furchtbar an zu schreien, als Hilde zu ihm gesetzt wurde, und war durch nichts zu beruhigen. Die sonst so geliebte Schwester wurde ihm plötzlich durch ihre Nacktheit und vor allem durch die ungewohnte unentrinnbare Nähe zu einem Furchtobjekt."

Beispiele für die Furchtwirkung isolierter Sinneseindrücke, die sich bekannten Vorstellungsverbindungen nicht einfügen lassen:

---

[1] Auf die furchterregende Bedeutung der Nähe hat vor allem Groos hingewiesen; aber wieder besteht hier die Duplizität der Gedankengänge. In den Aufzeichnungen meiner Frau vom 31. 8. 06 ist erwähnt, daß Eva 1;8 vor Hühnern und Kaninchen Angst habe, wenn sie ihr nahe sind. Dann heißt es: „Von weitem streut sie den Hühnern Futter, von nahem sind sie ihr furchterregend. Ich konnte mir diese „vererbte" Furcht so erklären: Durch viele Generationen ist nicht eine bestimmte Furcht vor diesem und jenem gefahrbringenden Tier angespeichert worden — das Menschengedächtnis arbeitet großzügiger, genereller: es hat die relative Furcht vererbt. Je näher Mensch und Tier sich kommen, um so wahrscheinlicher ist der Konflikt."

Scupin **2**;8½: „Von der Hand des Knaben sollte ein Gipsabdruck gemacht werden, aber der weiche Gipsbrei erregte ein solches Entsetzen, daß das Kind sich, die Hände auf den Rücken haltend, in die äußerste Ecke flüchtete." (I, S. 157.)

Eva **4**;2½: „In dem Stockwerk über uns wurde renoviert, und man hörte mehrere Tage lang häufig hämmern und klopfen. Diese geheimnisvollen Geräusche, denen gar nichts Sichtbares entsprach, beängstigten Eva so, daß sie bei Tage nicht ins Bett gehen wollte. Aber da ich ruhig darauf beharrte, daß sie ins Bett gehen müsse, und ihr die harmlose Ursache der Klopftöne erklärte, überwand sie ihre Furcht."

Es liegt sehr nahe, auch die Furcht vor langgezogenen Tönen, die wir schon im ersten Lebensjahr beobachteten (s. S. 81), wenigstens zum Teil aus dieser Isoliertheit des Eindrucks abzuleiten. Während sonst der gehörte Einzelton seinen Platz in einer Melodie, einem Sprachzusammenhang, einer technischen Tätigkeit hat, steht der langgezogene Ton einsam und fremd abseits von allen vertrauten Eindrücken. So erschrak Eva **2**;8 heftig beim Hören des Nebelhorns eines Dampfers. Allerdings kommt hier wohl noch eine rein sinnliche Unlustwirkung hinzu.

Aber auch Objekte, die als Bestandteile eines größeren Zusammenhangs wohl bekannt sind, können, wenn sie aus diesem herausgelöst auftreten, durch ihre ungewohnte Isolierung erschrecken.

Hilde **2**;7. „Das Kind wich ängstlich vor seinem Spielschub mit den Worten „*Scheck gekommt*" (Schreck bekommen) zurück. Was war der Grund? Ein Paar durch einen Steg zusammengehaltene Puppenaugen, die aus einer zerbrochenen Puppe herausgefallen waren. Ich nahm die Augen aus dem Schub, guckte sie mir vor Hilde ganz genau an und sprach auch zu ihnen, um H.'s Angst zu beseitigen. H. aber wollte sie nicht anfassen und warf sie mir aus der Hand auf die Erde. Ich befahl ihr, sie aufzuheben, und drohte bei Weigerung mit Entziehung ihres Puppenwagens. Zögernd und ängstlich, aber gehorsam näherte sie sich den Augen, wich wieder vor ihnen zurück, immer ihr *Scheck gekommt* wiederholend, ging nochmals auf sie los, hin und her, bis sie endlich Mut faßte und zugriff. Da war der Bann gebrochen. Wie sie selber die Augen in der Hand hatte und sah, daß sie ganz harmlos waren, wich die Angst vollkommen, sie brachte sie mir, lachte, bat sie sich wieder aus und nannte sie *gute Guckelis*."

Ein sonst vertrautes Objekt wird durch irgend eine nicht zu ihm passende Besonderheit furchterregend.

Hierher gehört in erster Linie die häufig vorkommende Furcht vor mechanisch bewegten Spielzeugen. Das Kind lernt sehr frühe den Unterschied zwischen lebendigen Körpern, die sich selbst bewegen, und unbelebten Objekten verstehen; seine gewöhnlichen Spielsachen gehören zur zweiten Gruppe, sie sind

passiv den Hantierungen des Kindes hingegeben und bewegen sich nur, wenn das Kind sie in Bewegung setzt. Und nun fängt plötzlich ein solches Spielzeug ganz allein an, zu laufen, zu rattern, zu tönen, sich zu drehen — etwas Unheimlicheres kann es für das Kind nicht geben.

„Günther erhielt **1**; 10 einen kleinen Metallhund, der aufgezogen munter umherlief. Der Knabe fing fürchterlich zu schreien an und flüchtete vor dem Tier; dagegen nahm er es gern in die Hand, wenn es in Ruhe war. In noch viel größere Erregung und Furcht versetzte ihn ein aufziehbarer choralspielender Kreisel. Er wußte gar nicht, wie er sich vor dem Angstobjekt retten sollte und weinte selbst auf meinem Arm bitterlich."

Für Scupins Knaben war **2**; 10 eine Kuckucksuhr, obgleich ihn ihre Spielmechanik fesselte und entzückte, doch zugleich ein Gegenstand der Angst; er wagte es nicht, allein im Zimmer zu bleiben, wenn sie zu spielen begann. (I, 186.)

Es gibt jedoch noch andersartige Beispiele dafür, daß die Vereinigung von nicht zusammengehörigen Elementen zu einer ungewohnten Kontamination starke Furcht hervorruft.

Hilde **3**; 3: „Die Eltern machten sich den Scherz, einen Elefanten darzustellen, indem sie eine große Decke über sich warfen, schweren Trittes hereintraten und einen Arm als Rüssel hin und her bewegten. Obgleich dem Kinde vorher gesagt worden war, die Eltern würden einen Elefanten machen, brach es bei dem Anblick in angsterfülltes Weinen aus, sodaß die Eltern sich gleich zeigten. H. beruhigte sich, als man ihr die Verkleidung erklärte, halb und halb, fragte aber später noch mehrmals: *Aber keinen Elefanten mehr machen, nein*? Vor dem wirklichen Elefanten hat sie bekanntlich niemals Furcht gezeigt; es ist also nur das Unheimliche als solches, das sie erschreckt hatte."

Die Furcht vor dem Unheimlichen wird uns später noch einmal begegnen, wenn wir die Furcht für andere zu besprechen haben (Kap. XXIX, 2).

Kapitel XXVII.

Ästhetische Empfänglichkeit.

Die ästhetische Empfänglichkeit.

Im Abschnitt „Phantasie und Spiel" hatte uns die Beziehung des Kindes zur Kunst soweit beschäftigt, als das Gebiet des Produktiven in Betracht kam; nunmehr müssen wir noch das rezeptive Verhalten zum Ästhetischen kurz erörtern. Ist das kleine Kind fähig, das Schöne in Natur und Kunst ästhetisch zu genießen?

In seiner völlig reinen Form ist ästhetischer Genuß das uninteressierte Wohlgefallen an der sinnlich erscheinenden Form

der Dinge. Das kleine Kind empfindet nun lebhaftes Wohlgefallen am Sinnenschein: es erfreut sich an bunten Farben, Bildern und Figuren, an Gesang und Klavierspielen, an Verschen mit ausgeprägter Rhythmik, und an Klangspielereien. Aber die „Uninteressiertheit" und die Beschränkung auf die formale Seite des Sinnenscheins fehlt noch großen Teils. Eine willen- und tatenlose Hingabe an das ästhetisch Wohlgefällige gelingt dem Kinde nur selten und vorübergehend; meist begehrt es, was ihm wohlgefällt. In den ersten Jahren greift es nach allem Bunten; wenn es mit 4 oder 5 Jahren spazieren geht, so heißt es bei den Herrlichkeiten in den Schaufensterauslagen nicht nur: *das ist schön*, sondern auch: *das möcht' ich haben*. Hört das Kind singen oder spielen, so ist es ihm natürlicher mitzutun, so gut oder schlecht es geht, als in ruhiger Genußfreude zu lauschen. Dort aber, wo das Kind sich rezeptiv verhält, z. B. bei der Betrachtung eines Bilderbuches, dem Anhören von Geschichten, dem Anschauen einer Märchenvorstellung, ist es nicht die ästhetische Form, sondern der Stoff, dem sich sein Geist hingibt und dem seine Lust- und Unlustreaktion gilt.

Als Scupins Sohn 4;7½ einer Märchenvorstellung beiwohnte, wurde er völlig von dem Stoff als solchem gefangen genommen. Je mehr Handlung auf der Bühne war, um so ausgelassener wurde seine Freude. „Sehr empörte sich des Knaben Gerechtigkeitsgefühl, als der böse Zwergenkönig, der sich den Bart in einen Baumstamm eingeklemmt hatte und von Schneeweißchen und Rosenrot aus der unangenehmen Lage befreit worden war, sie zum Dank dafür in seine Höhle schleppte. Bubi schlug in höchster Erregung unaufhörlich mit dem Arm durch die Luft, als wolle er den bösen König züchtigen, und schrie: *Ach der alte, häßliche Mann, pfui.*" (II, S. 129.) — Das ist natürlich alles andere als ästhetisches Verhalten.

Übrigens ist dieses Haften am Stofflichen durchaus nicht nur auf die frühe Kindheit beschränkt; ja man kann sogar sagen, daß selbst beim Erwachsenen, namentlich beim ungebildeten, die ungetrübte rein ästhetische Stellungnahme relativ selten ist. Das völlige Sich-Loslösen vom Inhalt, von irgend einer Tendenz, von Sympathie und Antipathie — also von außerästhetischen Faktoren — ist dem naiven Menschen überhaupt kaum möglich; und man darf nicht auf Grund eines theoretischen Vorurteils diejenigen Verhaltungsweisen, in denen das Ästhetische noch mit Stofflichem vermengt auftritt, geringschätzig ansehen. Ist das Ästhetische in den Stellungsnahmen des kleinen Kindes auch fast nie isoliert, so steckt es doch mit darin; und mit wachsender Reife und bei geeigneter vorsichtiger Anleitung wird sich aus der Freude an Bildern und

Tänzen, Liedern und Geschichten allmählich mehr und mehr auch die Genußfähigkeit für die formal-ästhetischen Eigenschaften jener Stoffe herausarbeiten. Nur hüte man sich, aus falschem Ästhetizismus schon das kleine Kind mit Gewalt von dem stofflichem Interesse fort und zu formal-ästhetischem Genuß und Urteil hindrängen zu wollen.

Wenn nun aber auch länger andauernde Zustände ästhetischen Verhaltens in der frühen Kindheit noch nicht zu erwarten sind, so fehlt es doch nicht an gelegentlichen ästhetischen Reaktionen von kürzerer Dauer. Hierbei spielt die individuelle Begabung eine große Rolle. Es gibt Kinder, die schon außerordentlich früh beim Hören von Musik in ein stummes Verzücken geraten, wiederum andere, die für das feine Zusammenklingen von Farben und Helligkeiten ein lebhaftes Gefühl besitzen. Für diese zweite Gruppe seien einige Proben aus der Literatur gegeben.

Sehr früh ist bei der kleinen Lore E. die Empfänglichkeit — zugleich auch die Empfindlichkeit — für optische Werte erwacht. Schon mit 3;6 notierte die Mutter folgende Äußerung: *Mutter, du bist mir zu bunt.* (Warum?) *Weil du 'ne blaue Bluse und 'nen lila Rock hast.* — 4;4: *Wer hat denn die Schüssel so schön gemacht, wie 'n Bild? Das sieht ja so schön aus — die Äpfel mit dem Wein, weißt du, drunter das Gelb und drüber das Grün.* — 4;9: *Sieh doch, die Wolken sehen doch wieder schön aus; himmelblau und weiß und rosa*[1].

Bei Hilde wurde die erste derartige Bemerkung 4;8½ notiert. Sie stellte ein Blatt in ein silbernes Becherchen und sagte: *Grün und Silber — die passen aber schön zusammen.* — 5;1½ verfolgte H. mit dem Blick eine Fliege: *Wie schön das aussieht, wenn eine Fliege fliegt.* Mutter: „Wie sieht denn das aus?" *So goldig.*

Günther 5;11½: „Er erfaßt alle Farbenharmonien und bewundert aus ehrlichem Herzen Schönheiten, die andere gar nicht sehen. Diese Fähigkeit ist angeboren; er wächst unter genau denselben Verhältnissen auf wie die Schwestern, die aber nicht so fein empfinden. Gestern Abend riefen wir z. B. die Kinder aus dem noch ziemlich taghellen Spielzimmer zum Musizieren in den Salon. Dieser war durch herabgelassene Jalousien sehr verdunkelt, nur an der einen Seite des Flügels leuchtete die Petroleumlampe in rotgelbem Schimmer. Die Schwestern waren hereingekommen, ohne darauf zu reagieren; G. kam etwas später, blieb an der Tür stehen und rief bewundernd: *Ach wie schön sieht das aus, so dunkel und dabei die Lampe.*" — „Er sah mir beim Frühstückbereiten zu; ich legte dunkelrote Erdbeeren auf die gelbe Sahne der sauren Milch. Da machte er mich aufmerksam: *Wie schön, nicht wahr, das Rot und das Gelb!* — Gestern bat er mich bei derselben Gelegenheit, ich solle aus den Erdbeeren einen Stern auf die Milch legen. Selbst hier sieht er nicht nur mit Blicken des Verlangens, sondern mit Blicken des ästhetischen Wohlgefallens."

[1] Toni Ehrlich, Vom Erwachen usw. S. 510.

Die ästhetische Freude des kleinen Kindes scheint sich anfänglich mehr an Naturerscheinungen als an Kunsterzeugnissen zu betätigen. Vielleicht liegt dies daran, daß der Natur gegenüber das stoffliche Interesse und die eigennützige Willensbetätigung von selbst zurücktreten muß; so wird die Bahn frei für das eigentlich ästhetische Verhalten. Die Reize der Landschaft, das Vogelgezwitscher, die Wolken und die Sterne, „die begehrt man nicht, man freut sich ihrer Pracht". Die Naturfreude scheint sich von 4;0 an zu regen.

Lore E. pflegte für solche Eindrücke, die sie mit andächtiger Freude erfüllten, das Wort „heilig" zu gebrauchen. 4;3: *Sieh mal, wie der Mond heilig aussieht.* („Wieso heilig?") *Weil er so gelb und schön und abendlich aussieht.* — 4;1: *Mutter, ich will dir mal was ins Ohr sagen. Mir war gestern erst heilig zu Mut, es war so schön sonnig, ich sang in der Laube, und der Glockenklang kam in die Laube, und da sah ich zum Fenster raus.* (Toni Ehrlich S. 512.)

Von unseren Kindern zeigte Günther die stärkste und spontanste Naturfreude.

4;1½: Vollmondabend im Gebirge. „Die Kinder waren noch einmal aus den Betten genommen worden, um den Mond über den Bergen zu sehen, und G. sagte in andächtigem Ton: *Ach ist das schön, ist das schön; nein, wie schön das ist!* — 4;1½: „G. schaut die Natur. Er hat eine ehrliche Begeisterung, eine ganz urwüchsige Freude an ihrer Schönheit. Vor wenigen Tagen blickte er einmal zufällig zum Fenster hinaus und sprach: *Ach Muttel, wie schön die Bäume im Garten aussehen, wenn die Sonne darauf scheint!* Nachdem die Sonne untergangen, bemerkte er: *Vorhin war der Himmel golden, jetzt ist er rot.*"

4;10: „Beim Spaziergange bewundert er alles, was die Natur bietet; jedes Hälmchen, jedes Blümchen, jede Vogelfeder bringt er uns, entzückt von der Schönheit des Fundes." —4;10½. „In unseren Blumenkästen auf der Loggia haben wir Nelken gepflanzt, die noch nicht blühen. Kürzlich klatschte G. bei ihrem Anblick in die Hände, sprang hoch und rief: *Ach da freu' ich mich, wenn die Nelken erst blühen.*" — 4;11: „Nun ist das große Ereignis eingetroffen. Wir fanden eine Nelkenknospe geöffnet und riefen die Kinder auf die Loggia. Da kam G. angegangen mit geschlossenen Augen; er durchschritt so unser Schlafzimmer, um erst auf der Loggia, als er dicht vor den Blumen stand, auf einmal den vollen Eindruck zu haben." — 5;11: „Für den Wald war er von jeher begeistert; besonders wenn die Bäume dichter zusammenrücken und die rechte Waldschlummerstimmung über dem Boden liegt, dann ist er beglückt."

Scupins Sohn (6;0): „Als er heute einen Strauß stark duftender Blumen in eine Vase steckte, betrachtete er sie mit geradezu verzückten Blicken und sog gierig ihren Duft ein, dann sagte er: *Weißte, Mama, wen ich am liebsten habe? Ich habe am liebsten die Blumen und die Sonne! Tu doch mal die Fenster feste zumachen, da ist die Sonne gefangen und kann nicht wieder raus, und der schöne Duft von den Blumen kann auch nicht raus.*" (II, 121.)

Kapitel XXVIII.

Die persönlichen Selbstgefühle und ihre Betätigung.

In älteren Kindespsychologien ist die Frage nach dem Ich-Bewußtsein oder Selbstbewußtsein des Kindes mehrfach erörtert worden, aber wie mir scheint, insofern unzureichend, als man dabei zu intellektualistisch vorging. Man fragte nach dem Entstehen der Ich-Vorstellung, sah womöglich in dem Auftreten des sprachlichen Ausdrucks „Ich" ein Symptom des erwachenden Ich-Bewußtseins. Wenn aber irgendwo, so trifft gerade hier das Gesetz zu, daß sich die Entwicklung des Kindes vom Affektiv-Willensmäßigen erst langsam zum Intellektuellen hin vollzieht. Das Ich-Bewußtsein des Kindes ist in seinen frühesten Phasen nicht ein Wissen um sich selbst, sondern ein Fühlen seiner selbst, ein Wollen für sich selbst; und auch weiterhin bleibt trotz steigender Intellektualisierung der gefühls- und willensmäßige Faktor der eigentliche Kern des menschlichen Ich-Bewußtseins.

Das persönliche Selbstgefühl hat zwei Merkmale. Erstens ist es ein Gefühl von der Persönlichkeit als einer Ganzen und unterscheidet sich dadurch von den bisher erörterten Einzelgefühlen. Irgend eine Lust oder Furcht, die irgendwann mein Bewußtsein erfüllt, ist noch kein Selbstgefühl; dies liegt erst vor, wo die Erhöhung oder Erniedrigung, die Bedrohung oder Förderung meines Selbst der bewußte Gegenstand des Erlebens ist. Dazu gehört aber zweitens die Abgrenzung des eigenen Ich gegen andere Persönlichkeiten. Mit Fichte können wir sagen, daß das Ich sich im Widerstande gegen das Nicht-Ich verwirklicht; erst dadurch, daß die Lebens- und Tatsphäre einer Person mit denen anderer in Kollision oder Harmonie tritt, entwickelt sich die Neigung, das eigene Selbst sich zur Bewußtheit zu bringen.

1. Eigensinn und Trotz.

Die erste deutlich erkennbare Regung solcher Persönlichkeitsgefühle ist wohl der Eigensinn und Trotz, der andeutungsweise bereits im ersten Lebensjahre auftritt, vom zweiten an sich stark entwickelt. Das Wollen dessen, was dem Kinde verboten wird oder das Nicht-Wollen dessen, was von ihm verlangt wird, mag zunächst aus gegenständlichen Lust- und Unlustmotiven veranlaßt sein; im weiteren Verlauf des

Abwehraffektes aber wird das Verbot oder Gebot selbst zum eigentlichen Motiv des entgegengesetzten Handelns; der Machtwille des Erziehers wird als Eingriff in das Selbst empfunden und abgewehrt, und der Trotz ist geboren. Die ersten Lebensjahre aller gesunden und einigermaßen willenskräftigen Kinder, mögen es nun Knaben oder Mädchen sein, sind reich an Szenen, die diesen natürlichen Bekundungen des sich beeinträchtigt fühlenden Ich entspringen.

Scupin **1**; 1½: „Der Knabe empfindet einen unwiderstehlichen Drang, unseren Verboten entgegen zu handeln. Will er beispielsweise Unerlaubtes in den Mund stecken, so sieht er sich erst scheu nach uns um. Droht man ihm dann: Du du! nein, nein! so wiederholt er schelmisch lachend: *nei—nei!*, zögert einen Augenblick — und steckt mit plötzlicher Entschlossenheit den Gegenstand doch in den Mund. Heute schlug ihn der Vater jedesmal aufs Händchen, wenn er den Kamm in den Mund stecken wollte; die Klapse wurden immer derber, das Kind immer wütender und eigensinniger; manchmal wurde es zwar durch den Drohblick des Vaters etwas eingeschüchtert, so daß es mitten auf dem Wege zum Munde zögerte, aber der Trotz siegte, bis wir ihm schließlich den Kamm wegnahmen." (I, 58.)

Der Affekt des Trotzes kann zuweilen so heftig werden, daß er sich selbst gegen ein so starkes Elementarmotiv, wie die Eßbegier durchsetzt.

Eva **2**; 5: Auch dieses meist so sonnige Kind hatte hie und da seine Trotzaufwallungen. „So kommandierte E. einmal bei Tisch: *Vater, heb' auf Löffel.* Wir fragten: „Wie soll die E. sagen?" Sie verstand ganz genau, daß sie „bitte" sagen sollte, aber sie zog ein Mäulchen und wollte das Gewünschte nicht aussprechen. Wir entzogen ihr nun ein Gericht nach dem anderen — erfolglos. Sie weinte zwar jedesmal heftig, wenn wieder ein gefüllter Teller hinausgeschickt wurde, ohne daß sie ihn hatte berühren dürfen — aber sie blieb hart." —

2. Ehrgefühl und Ehrgeiz.

Eine feinere, früh auftauchende Form des Persönlichkeitsbewußtseins ist das Ehrgefühl. Schon das ⅝jährige Kind verrät gelegentlich Spuren eines solchen, und zwar gerade in Situationen, bei denen man es am wenigsten erwartet. Bekanntlich wird die Anwendung körperlicher Züchtigung bei kleinen Kindern oft damit gerechtfertigt, daß andere Strafen, insbesondere solche, die die Kinder an der Ehre packen sollen, nicht verstanden werden und daher körperliche Schmerzen die einzigen eindrucksvollen Denkzettel seien. Es zeigt sich aber, daß Kinder, die nicht von vorn herein durch häufige und heftige Anwendung von Schlägen gegen diese abgestumpft sind, ihre psychische, d. h. entehrende Bedeutung unabhängig von den physischen Schmer-

zen empfinden. Bei unseren Kindern, die im allgemeinen nicht geschlagen wurden, haben wir Beobachtungen gemacht, die sich nicht anders deuten ließen.

Hilde 1;3: „H. schlug in neckischer Weise nach der Mutter; da gab ihr der Vater einen leichten, spaßhaft gemeinten Backenstreich, und die Mutter schlug sie sanft auf die Händchen. Sie nahm das augenscheinlich für Ernst, denn sie bekam einen außerordentlich heftigen Weinanfall, warf sich zornig hinten über und war schwer zu beruhigen. Wehe getan hatten die leichten Streiche keinesfalls; sie kann also nur seelisch durch sie verletzt worden sein. Woher aber hat das Kind schon das Bewußtsein für das Entehrende von Schlägen?" — Ganz Entsprechendes wurde bei Günther 1;3½ notiert.

In den folgenden Jahren wird das Ehrgefühl für immer feinere Eingriffe in die Sphäre der Persönlichkeit empfindlich. So kann z. B. die Ausschließung aus der Gemeinschaft der anderen (in die Ecke gestellt, ins andere Zimmer geschickt werden) sehr lebhaft als eine Erniedrigung empfunden werden; wie dies Gefühl der Pädagogik des Strafens dienstbar gemacht werden kann, wird im Schlußkapitel erörtert.

Die steigende Reizbarkeit des kindlichen Ehrgefühls hängt eng damit zusammen, daß das Kind seine eigene Schwäche und Unzulänglichkeit immer deutlicher zu empfinden beginnt. Hier kann man die Theorie von Alfred Adler mit Recht anwenden: daß das Gefühl einer Minderwertigkeit zu dem Bestreben führt, sie in einer, wenn auch fiktiven Weise überzukompensieren. Wer so vieles noch nicht kann, legt um so mehr Wert darauf, nicht an seine Schwäche gemahnt zu werden und das, was er wirklich kann, anerkannt zu sehen, ja womöglich sich und anderen ein noch größeres Können vorzutäuschen. Beeinträchtigungsfurcht, Beachtungswunsch und eigentlicher Ehrgeiz sind die verschiedenen Äußerungen dieses Strebens.

So kann schon das 2—3jährige Kind auf Ausgelacht-, Angeführt-, Nicht-ernst-genommen-werden in zorniger Weise reagieren, weil es darin eine Geringschätzung seiner Person empfindet; auch durch tadelnde Worte fühlt es sich gekränkt. Andererseits ist es ihm ein Bedürfnis, für seine kleinen Leistungen nicht nur die Teilnahme, sondern den Beifall der Umgebung zu suchen. Ohne den Sonnenschein dieses Lobes und die damit verbundene Ermunterung zu immer neuem Tun gedeiht kein Kind.

Schon 1;9 rief Hilde uns stolz zu: *sia sia* (sieh mal), wenn sie ihr Stühlchen selber schob oder die Tasse allein in der Hand hielt. — Gleicher Stolz sprach noch aus dem Mienenspiel Günthers (5;6½), als er uns von einem seiner ersten pädagogischen Erfolge berichtete: *Ich habe die Eva Handschuhe gelehrt anziehen.*

In seiner Naivität sucht das Kind seine kleine Person auch durch Eigenlob ins rechte Licht zu setzen.

So sagte Günther (2;6) als er aus eigenem Antrieb einen Stuhl für die Schwester an den Eßtisch geschleppt hatte: *das e Hildes Stuhl; hüßer Junge* — er nannte sich selbst zur Belobigung einen „süßen Jungen"! — 4;3½: „G. fühlt sich als Kraftbold; er erzählt prahlerisch, was für Heldentaten er vollbringe, wie er die Großmutter oder den Vater umgerissen habe, wie er auf Bäume geklettert sei."

Sogar moralisches Selbstlob kommt zur Äußerung.

„Hilde klebte 5;3 Bilder in ein Heft, das sie einem ihr nur wenig bekannten Mädchen schenken sollte. Dazu sagte sie: *Das ist doch gut von mir, wenn ich das tue; gelt ja, wenn mir Menschen was schenken, das ist gut von ihnen; und wenn ich was schenke, das ist gut von mir. Aber das ist doch noch besser von mir, gelt ja, weil die Menschen mich kennen, und ich schenk' was fremden Menschen, die ich früher nicht kannte.*"

Man kann wegen solcher Selbstbelobigungen dem Kinde nicht böse sein; nur vor dem Übermaß muß es behütet werden und vor der faulen Selbstzufriedenheit, die der Feind jeden Weiterstrebens ist. Zum Glück besteht ja gegen diese Gefahr eine lebhafte Gegentendenz in einer anderen Seite des Persönlichkeitsbewußtseins, im Ehrgeiz.

Von Ehrgeiz sprechen wir dort, wo das Bedürfnis nach Betonung der eigenen Persönlichkeit den Menschen zu einem Maximum von Kraftanstrengung antreibt. Er ist im Kinde frühe und stark entwickelt. Da es in so vielen Punkten auf die Hilfe der Erwachsenen angewiesen ist, so ist sein Wunsch um so brennender, wo immer es nur angeht, dieser Hilfe entraten zu können. *Allein machen! allein laufen! allein bauen!* usw. ertönt es bei jener Gelegenheit.

Der Ehrgeiz hängt aufs engste mit dem oben besprochenen Beachtungsbedürfnis zusammen. Ein Kind, das für sich allein ist, wird aus bloßer Freude am Können zwar auch zuweilen eine gewisse Leistungshöhe erstreben; aber der Ansporn hierzu ist doch beträchtlich größer, wenn es weiß, daß es ein anteilnehmendes Publikum oder einen Konkurrenten hat. Unter Umständen ist das höhere Gefühl des Ehrgeizes stark genug, um sinnliche Unlustgefühle zu übertäuben.

Scupin 3;3. Der Knabe kletterte an einer Mauer, indem er auf einen in 70 cm Höhe hervorstehenden Stein stieg und heruntersprang. Dabei fiel er jedesmal auf die Hände, wobei er sich kleine Hautabschürfungen zuzog, biß sich auch einmal auf die Zunge, aber sofort kletterte er wieder hinauf und sprang wieder ab, 32mal hintereinander. „Vor jedem Absprung aber stieß er einen lang gezogenen Quietschton aus, der unsere (der Eltern) Aufmerksamkeit erregen sollte. Wir saßen in einiger Entfernung

auf der Wiese, und Bubi war so stolz auf seine Heldentat, daß er unbedingt ein zuschauendes Publikum haben mußte, dem er zutraute, daß es seinen Mut zu würdigen verstände; unser Lob spornte ihn immer mehr an; er achtete nicht der abgeschürften Hautstellen." (II, 27.)

Seltsame Blüten treibt dieser Ehrgeiz zuweilen dort, wo andere etwas vollbringen, was das Kind selbst tun könnte oder wollte. Dann mag nämlich das „Selber-Tun" dem Kinde so wichtig werden, daß es den vom anderen schon erreichten Erfolg rückgängig macht, bloß um die Handlung selbstständig ausführen zu können.

Günther spielt 3; 1½ am Strande. „Will er nicht nach Hause gehen und holt ihn nun das Mädchen mit Gewalt, so sträubt er sich schreiend und verlangt: *Allein laufen*; er windet sich vom Arm des Mädchens herunter und geht noch einmal zum Ausgangspunkt zurück, um nun ohne Zwangsgewalt allein zu handeln. Sag' ich ihm: „Bring den Eimer für die Eva", und ein anderer ist schneller oder bereitwilliger und bringt ihn, dann trägt er ihn tief beleidigt an Ort und Stelle zurück, um ihn selber herzubringen."

Scupin 3; 6½. „Irgend welche Arbeitsleistungen, die man ihm einmal überlassen hat, reklamiert er dann auch stets für alle folgenden Male .... Wird einmal versehentlich dieses Reservatrecht nicht respektiert, so ist das Unglück groß, und es ist schon vorgekommen, daß ihm Unterbeinkleider und Strümpfe wieder angezogen wurden, nur damit er zu seinem einmal eingeräumten Rechte komme und sich diese Kleidungsstücke eigenhändig ausziehen könne." (II, 56.)

3. Pose und Scham.

Die Abhängigkeit des Persönlichkeitsgefühls von einem Publikum führt nun noch zu zwei weiteren Formen der Stellungnahme.

Unter Pose soll hier im weitesten Sinne diejenige Veränderung des Verhaltens verstanden werden, die durch die Rücksicht auf eine erwartete Resonanz bei anderen veranlaßt wird. Hierbei wird es sich nur in seltensten Fällen um bewußte Heuchelei handeln; oft ruft vielmehr das Bewußtsein von der Anwesenheit eines Zuschauers ganz automatisch Ausdrucksbewegungen oder sonstige Verhaltungsweisen hervor, die das zu Grunde liegende Erlebnis an und für sich nicht in dieser Form oder Stärke erzeugen würde. Zwischen diesem ganz unwillkürlichen und unbewußten Wechsel des Benehmens und dem absichtlichen Heucheln liegt eine Stufenleiter von halb bewußten, halb naiven Übergangsformen. Es ist derselbe Zwischenzustand zwischen Sein und Schein, der ja auch beim Spiel des Kindes und beim erwachsenen Schauspieler bekannt ist. Das Kind mag in der Tat halb und halb glauben, anders zu fühlen, wenn zu

dem bisherigen Erlebnis noch das Bewußtsein des Beachtetwerdens hinzukommt; es macht nicht nur den anderen, sondern auch sich selbst eine Fiktion vor.

Einige charakteristische Beispiele dieses Posierens finden sich bei Scupins Sohn.

2; 4½: „Zürnen wir ihm, dann weint er oft still vor sich hin, ein Schniefen und Schluchzen ertönt aus seiner Ecke; fühlt er sich beobachtet, so zieht er sofort eine noch viel kläglichere Grimasse, ja, wir bemerkten schon mehrmals, daß er ganz vergnügt sich im Zimmer umsah, als er aber unsere Blicke fühlte, sofort wieder in Schluchzen verfiel." (I, S. 132.)

Sehr viel später findet sich noch eine ganz ähnliche Schmerzpose, diesmal bei körperlichen Schmerzen. Bemerkenswert ist dabei, wie die mit dem Schmerz verbundene Beeinträchtigung geradezu in einen Lustgewinn verwandelt und zur Akzentuierung des eigenen Persönlichkeitswerts benutzt wird — ein Phänomen, das, wenn es chronisch wird, nach Anschauung der Psychoanalytiker ein Hauptmerkmal der Hysterie ist. Von den zwei bei Scupins genannten Beispielen geben wir das erste wieder:

5; 7½. Eine kleine Freundin hatte ihn etwas wund gekratzt. „Bubi redete mehr als nötig von diesem Geschehnis, erzählte immer wieder, wie unartig Lottchen doch sei, wollte das Pflaster tagelang nicht abwaschen lassen, tat, als schmerze die Wunde außerordentlich, zuckte zusammen und jammerte, wenn jemand daran stieß. Er fühlte sich in seiner Rolle als Märtyrer sichtlich wohl und wollte sie so lange als möglich spielen." (II, 201.)

Ganz anderer Art ist die bei Kindern sehr häufig zu findende Pose des Mutes. In irgend einer dem Kinde unbehaglichen oder beängstigenden Situation kann die Anwesenheit von Publikum bewirken, daß das Kind zwar nicht die Furcht selbst, aber doch ihren Ausdruck zu hemmen und den mehr oder minder echten Willen zum Mut wenigstens in Mimik und Haltung zu bekunden sucht.

Scupin **5**; 4: Gelegentlich eines Landaufenthaltes fühlte der Knabe beim Zusammensein mit Dorfkindern eine gewisse Scheu, die er aber nicht zeigen wollte. „Heute zog er sich stumm in einen Winkel zurück, als zwei Dorfkinder seines Alters ins Zimmer traten. Schließlich steckte er beide Hände in die Schürzentaschen und ging pfeifend auf und ab. Das sollte sehr mutig aussehen, war aber im Grunde nur der Ausdruck heftiger Verlegenheit. Bubi genierte sich sichtlich vor den beiden barfüßigen Mädchen, suchte aber seine Befangenheit hinter möglichst gleichgültigem Auftreten zu verbergen." (II, S. 179.)

Nach der schon mehrfach erwähnten Theorie Alfred Adlers baut sich der Mensch und auch schon das Kind geradezu eine ganze Systematik solcher Posen und Fiktionen auf, die es nicht nur anderen, sondern auch sich selbst vormacht, um sich vor seiner eigenen Unzulänglichkeit zu retten. Diese Theorie ist

eine zu weit gehende Verallgemeinerung richtig beobachteter Einzelerscheinungen.

Die Scham bildet insofern einen Gegensatz zur Pose, als hier das Persönlichkeitsgefühl eine Abwendung vom Publikum vollzieht. In jedem Ich steckt, ebenso wie das Bedürfnis nach Hingabe und Resonanz, auch das entgegengesetzte, sich selbst anzugehören und gewisse Daseinsweisen für sich allein zu behalten, sie nicht den anderen Menschen preiszugeben.

Die Frage nach den natürlichen und inneren Bedingungen des Schamgefühls im Kinde ist in unseren Zeiten schwer zu beantworten, da ja zum mindesten bestimmte äußere Formen der Scham dem Kinde sehr frühe durch die Erziehung aufgedrängt werden. Der bald scherzhaft, bald ernsthaft gebrauchte Ausdruck „schäm dich" ist in den Kinderstuben sehr häufig zu hören; und daß gewisse Verrichtungen nur in möglichster Abgeschlossenheit vollzogen werden dürfen, lernt das Kind ebenfalls zeitig. Selbst die naive Freude an dem gänzlich ungebundenen Gebrauch der Glieder im Zustande der Nacktheit wird viel zu frühe durch Wort und Maßnahme ungeschickter „Pädagogen" getrübt.

Dennoch ist es bei genauerer Beobachtung möglich, auch die angeborene Komponente des Schamgefühls festzustellen, und da ergibt sich, wie es scheint, dreierlei: 1. Die Neigung zur Scham ist — auch abgesehen von den Einflüssen der Erziehung — individuell außerordentlich verschieden. 2. Die ersten Entwicklungsstadien der Scham haben in keiner Weise — weder direkt noch indirekt — mit der Sexualsphäre etwas zu tun, wie die Psychoanalytiker um Freud behaupten, sondern beziehen sich auf völlig andere Gebiete. 3. Die Scham äußert sich in angeborenen, natürlichen Ausdrucksbewegungen, welche die Abwendung von der Umgebung, das Sich-Zurückziehen in sich selbst, markieren.

Das früheste „Sich-schämen" des Kindes zeigt sich gewöhnlich als Scheu vor fremden Gesichtern. Zuweilen kann es sich hier um einfache Furcht handeln, namentlich dort, wo das Kind fortstrebt aus der Nähe des Fremden und zu weinen beginnt. Hiervon aber unterscheidet sich deutlich ein wirklich „schämiges" Verhalten. Das einjährige Kind, das auf dem Arm der Mutter einem Fremden genähert wird, wendet den Kopf ab und sucht sich an der Brust der Mutter zu verkriechen, um im nächsten Augenblick wieder verstohlen nach dem anderen hinüberzublicken;

kaum scheint aber dieser den Blick zu bemerken, so wird das Köpfchen wieder abgewandt. Das Kind strebt also, den anderen zu sehen (Neugier), will sich ihm aber selbst so wenig wie möglich exponieren. Hier hat das Kind noch nichts, um dessen willen es sich schämt. Bald aber tauchen spezifische Schammotive auf.

Das eine ist die Scheu vor der Bewußtmachung. Irgend eine seelische oder körperliche Funktion, die der unbewußt instinktmäßigen Seite der Persönlichkeit angehört oder ihr zustrebt, wird dadurch, daß sie vor anderen ausgeführt werden soll, jener Unbewußtheit zum Teil beraubt. Der Gedanke des Sich-Darstellens und der zu erwartenden Beurteilung bewirkt, daß Zusammenhänge, die sonst mit mechanischer Selbstverständlichkeit ablaufen, wieder problematisch werden und einem erneuten Wählen und Entscheiden anheimgestellt werden müssen.

Diese Art der Scheu wird sich zunächst bei solchen Tätigkeiten einstellen, die erst gerade im Begriff sind, sich der Treffsicherheit des Unbewußten anzunähern. Alle noch nicht voll eingeübten Neuleistungen verlangen schon an und für sich einen ziemlichen Bewußtseinsaufwand; wird dieser noch erhöht durch ein zuschauendes Publikum, so kann das Überlegen und Bedenken geradezu die Ausführung unmöglich machen.

Günther **1**; 3½: Der Knabe lernt laufen. „Von den ersten Laufbemühungen bis zum wirklichen Alleinlaufen hat es ziemlich lange gedauert. Kürzlich nun begann er, wenn er sich unbemerkt glaubte d. h., wenn sich niemand um ihn kümmerte, sich von Tischen oder Stühlen loszulassen und vorwärts zu laufen."

Um **2**; 2 gerät der Knabe öfter, wenn er ein neues, bisher noch nicht gebrauchtes Wort zum ersten Male anwendet, in eine Art von Verschämtheit. Versucht man dann, ihn zur Wiederholung zu veranlassen, so ist es erfolglos; man hat den Eindruck, er „geniere" sich.

Ganz nahe kommt diese Art der Scham dem eigentlichen „Lampenfieber" im folgenden Falle aus **3**; 1½: „G. spielte mit seiner Schwester, wie so oft, Theater. Sie stellten Hänsel und Gretel dar; H. sagte dem Bruder stets vor, was er zu sprechen habe. Während sie es sonst ganz für sich zu spielen pflegten, saßen heute die Eltern frühstückend im gleichen Zimmer. Plötzlich kam dem Knaben die Anwesenheit der Zuschauer zum Bewußtsein, und sofort streikte er, die Hände vor das Gesicht schlagend. Es ist dies die stets von ihm angewandte Schambewegung, die er von keinem gelernt hat. Seine Scham war hartnäckig; er ließ sich nicht bewegen, weiter zu spielen."

In allen diesen Fällen schämte sich also das Kind nicht wegen einer Schlechtigkeit, sondern im Gegenteil wegen irgend eines positiven Könnens. Nahe verwandt damit ist die Scham bei Lob.

Günther **4**; 10½: „Wenn er gelobt wird, müßte man eigentlich eine kinematographische Aufnahme machen; denn dann zeigt er eine unbeschreibliche Mischung von Stolz, Freude, Scheu, Verlegenheit und dem

Wunsche, dies alles zu verbergen. Aus dem Verlangen, seine Gefühle nicht sehen zu lassen, entstehen zuweilen die seltsamsten Grimassen."

Die andere Art der Scham ist hierzu recht gegensätzlich; sie entsteht im Anschluß an etwas, was das Persönlichkeitsgefühl herabsetzt. Hat das Kind irgend etwas begangen, so will es den Kontakt mit der Mitwelt möglichst beseitigen oder doch vergessen machen, weil es sich selber im Urteil der andern getadelt sieht und dadurch sein eigenes Unzulänglichkeitsbewußtsein noch gesteigert fühlt. Zuweilen führt dieses Motiv der moralischen Scham zu einer Art Vogel-Strauß-Politik.

Günther **3**; $3^1/_2$: „G. war bei Tisch unartig; die Mutter sieht ihn streng an, Da kneift er fest die Augen zu und wendet sich ab. Mutter: „Warum kneifst du die Augen zu?" G.: *e* (= weil ich) *dich nicht sehen will.* „Warum willst du mich nicht sehen?" *e* (= weil) *du so schimpfst, e dich nicht sehen will.* (Der Knabe pflegte auch das vorwurfsvolle Blicken ganz ohne Worte „schimpfen" zu nennen)."

Scupin **2**;11. Der schon sauber gewöhnte Knabe hatte Rückfälle in die Unsauberkeit gezeigt, wofür er bestraft worden war. „Der Knabe schämte sich nun jedesmal außerordentlich seines Vergehens, senkte den Kopf tief auf die Brust, spielte verlegen mit den Fingern und wagte kaum, wieder den Blick zu erheben." (I, 193). — Auch **3**;5 kam vereinzelt Ähnliches vor; wie stark sich dann die Scham in seinem Verhalten ausdrückte, zeigt folgende Notiz: Wird er morgens deswegen gescholten, „so senkt er den Kopf tief herab und überläßt sich der ihn ankleidenden Mutter willenlos mit schlappen schwer herabhängenden Gliedern; er liegt wie ein Sack auf ihrem Arm und gibt das Bild eines vollständig resignierten, apathischen Menschen. Nur ein verhaltenes, wehes Zucken um die Mundwinkel verrät, daß das Ehrgefühl des Kindes schmerzlich verletzt ist." (II, 43.)

Da von dieser Art von Scham der Weg zur Reue und zu Gewissensbissen nicht mehr weit ist, so hat ihr Auftreten für die moralische Entwicklung des Kindes zweifellose Bedeutung.

Aber nicht nur Vergehungen, sondern auch andere Minderungen des Persönlichkeitsbewußtseins, Gefühle der Schwäche oder der Weichheit, rufen Scham hervor. So schämte sich Scupins Sohn **5**;1 seiner eigenen Rührung, die er bei Ermahnungen der Mutter empfand, oder der Enttäuschungstränen, die er nicht unterdrücken konnte, als er bei einem Besuch seine kleine Spielgefährtin nicht antraf. (II, 163.)

So ist denn die seelische Scham schon zu einer relativ hohen Ausbildung gelangt, ehe sich die Anzeichen einer spontanen körperlichen Scham einstellen. Bei gesunden Kindern — und bei gesunder Erziehung — scheint dies kaum vor Vollendung des fünften Jahres der Fall zu sein. Scupins berichten **5**;1:

„Sieht der Knabe eine nackte Marmorfigur oder ein nacktes Englein auf einem Bilde, so findet er in dieser Nacktheit durchaus nichts Be-

sonderes, sondern äußert höchstens die Befürchtung, der Engel könne sich erkälten. Nacktheit ist ihm etwas ganz Gleichgültiges, Belangloses. Bubi hat sich auch noch niemals seines entblößten Körpers geschämt; und die gleiche harmlose Unbefangenheit, mit der er am Seestrande nur mit Badehöschen bekleidet oder auch splitternackt umhersprang, hat er sich bis heutigen Tages erhalten. Er freut sich immer auf den Moment, wo er als „Nackefrosch" in die große Badewanne springen kann; und treten einmal zufällig Verwandte oder bekannte Personen ins Badezimmer, so kennt sein Übermut keine Grenzen, er springt wie toll im Wasser herum, patscht mit beiden Händchen seinen Leib, bespritzt die Zuschauer und zeigt ihnen stolz, daß er „schwimmen" kann. Es kommt ihm gar nicht in den Sinn, sich seiner Leibesnacktheit zu schämen. Jedoch hat er in bestimmten Fällen eine Scheu vor Entblößung und sucht sich bei gewissen Verrichtungen den Blicken der Umgebung zu entziehen. Hierbei handelt es sich aber nicht um ein angeborenes Schamgefühl, sondern um eine anerzogene Auffassung von der Unschicklichkeit der öffentlichen Entblößung in solchen Fällen." (II, 162/3.)

Von unseren Kindern zeigte Günther am frühesten spontane Schamregungen, die sich auf die körperliche Entblößung bezogen, aber auch erst im Laufe des sechsten Jahres. Er begann nämlich beim Ausgezogenwerden die Nähe des Fensters zu meiden, aus Furcht, daß man aus der gegenüberliegenden Wohnung hineinblicken könne.

Kapitel XXIX.

Das Fühlen und Handeln für andere.

Die auf andere Individuen bezogenen Gemütsbewegungen teilen sich in zwei Hauptgruppen: in das Fühlen für andere und das Fühlen mit anderen. In jeder Gruppe gibt es polare Gegensätze; so gehören zu den Gefühlen für andere Liebe und Zärtlichkeit ebenso wie Haß und Mißgunst, zu den Gefühlen mit anderen Mitleid und Mitfreude ebenso wie Mitleidslosigkeit, Grausamkeit und Schadenfreude. Nach Besprechung dieser beiden Gruppen wird zu erörtern sein, in welcher Weise sich die Sympathie- und Mitleidsgefühle in Willenshandlungen des Altruismus umzusetzen vermögen.

1. Liebe und Haß.

Das im vorigen Abschnitt erörterte Bestreben des Kindes, seine eigene kleine Person gegen die Welt und die anderen Menschen zu betonen und zu behaupten, hat nie die Alleinherrschaft; vielmehr wechselt es ständig ab mit dem gegenteiligen Bedürfnis, sich hinzugeben an andere und eins zu

fühlen mit ihnen. So sind denn Liebe und Zärtlichkeit im Kinde mit gleich elementarer Gewalt lebendig, wie Selbstgefühl und Selbständigkeitsstreben. In der Liebe zur Mutter insbesondere, sodann zum Vater, den Geschwistern, nahen Verwandten, zur treuen Pflegerin bekundet das Kind zuerst, daß sein Fühlen hinausgeht über die engen Schranken des eigenen Individuums[1]. Gewiß sind hierbei egoistische Strebungen mitwirksam: das Bedürfnis nach Schutz und Hilfe, das Bewußtsein, von jenen geliebten Menschen alles Gute zu erhalten, das Verlangen nach Beschäftigung und Abwechslung — aber wir haben keinen Grund, jene ersten Liebesregungen im ganzen als bloße Produkte selbstischer Gefühle anzusehen. Warum sollen wir an jenen künstlichen Abstraktionen festhalten, als ob jeder Mensch eigentlich nur ein isoliertes Individuum sei, das ursprünglich nichts als sich selbst und für sich selbst fühle? Das Eingebettetsein in eine Gemeinschaft gehört zur tiefsten Natur des Menschen, und diese selbstverständliche Zugehörigkeit hat ihre unmittelbare psychische Resonanz im Gefühl der Zuneigung und Hingabe sowie in dem instinktiven Heischen dieses Gefühls von den anderen.

Aus der teilweisen Verknüpfung der kindlichen Liebesgefühle mit selbstischen Gefühlen ergeben sich Folgen verschiedener Art. So ist es sicher, daß eine große Freude, die dem Kinde bereitet wird, besonders stürmische Zärtlichkeitsbezeugungen auslöst, daß ferner die ursprüngliche Liebe eines Kindes durch Vernachlässigung oder schlechte Behandlung verringert und erstickt werden kann. Aber selbst hier ist beim Kinde wohl mehr das instinktive Feingefühl wirksam, daß seine Liebe nicht auf Wiederhall stoße, als eine direkte Wirkung der ihm zugefügten Unlust; denn wirklich liebevolle Eltern und Erzieher müssen ebenfalls oft genug den Kindern eine Unlust zufügen, sie bestrafen, ihnen etwas entziehen, ohne daß dadurch die Anhänglichkeit des Kindes im mindesten verringert würde.

Für die nicht-egoistische Natur der kindlichen Zärtlichkeit spricht auch ihre Äußerung bei solchen Gelegenheiten, bei denen das Kind am wenigsten für sich erwarten kann, oder solchen Individuen gegenüber, denen sich das Kind überlegen fühlt. Die Zärtlichkeit zu Haustieren, zu ganz kleinen Babys (auch die schon erwähnte Liebe zu Puppen usw.) entspringt viel mehr der Freude, etwas geben, als etwas empfangen zu können. Die weiteste Entfernung vom Egoismus gewinnt die kindliche Liebe endlich in

[1]) Über das Erwachen dieser Regungen im ersten Jahre s. S. 84/85.

jenen — zwar nicht häufigen, aber sicher vorhandenen — Fällen, in denen es zu ausgesprochenen Handlungen des verzichtenden Altruismus kommt — doch davon später.

Die Ausdrucksbewegungen der kindlichen Zärtlichkeit sind beim Säugling durchweg[1], in den folgenden Jahren größtenteils instinktiver Natur. Ihr Ziel ist stets die möglichste körperliche Annäherung an das geliebte Wesen: das Kind will auf den Arm oder auf den Schoß genommen werden, schmiegt sich an die Brust oder lehnt sein Gesicht an das Gesicht der Mutter, streichelt Hände und Wangen. Nur eine Ausdrucksbewegung hat nicht diesen angeborenen Charakter: der Kuß. Er muß gelernt werden, und es ist bekannt, wie lange es dauert, bis diese schwierige Technik richtig geübt werden kann; lange Zeit ahmt das Kind den Kuß des anderen nur unbeholfen nach durch Annäherung des weitgeöffneten Mundes[2].

Von der psychoanalytischen Schule Freuds ist die These aufgestellt worden, daß die Liebe des kleinen Kindes zu seinen Angehörigen — insbesondere aber die Liebe des Knaben zu seiner Mutter — schon eine erste Regung jener Liebesform sei, die später als „Erotik" im engeren Sinne Mensch mit Mensch verbinde. Hier liegt eine gänzlich willkürliche Unterschiebung vor, die nur durch die absurdesten Deutungen der kindlichen Verhaltungsweisen und Äußerungen gestützt werden kann[3].

Die Gegengefühle zur Zuneigung und Liebe sind Abneigung und Haß. Diese negativen Gefühlsrichtungen sind beim kleinen Kinde zweifellos von viel geringerer Bedeutung und Stärke als die positiven. Den Charakter der unableitbaren Ursprünglichkeit wie die Liebe hat der Haß überhaupt nicht, wenn man von jenen seltenen und abnormen Fällen absieht, in denen eine unerklärliche Idiosynkrasie gegen irgendeine Person besteht. Normalerweise aber ist die Abneigung kleiner Kinder gegen einen Menschen stets nur eine akute und motivierte Aufwallung, die mit dem Anlaß verschwindet und schon dadurch weit hinter der chronischen Gefühlslage der zärtlichen Zuneigung zurücksteht.

---

[1] S. 78.

[2] Daß der Kuß ein erst spät zur Entwicklung gekommenes Liebeszeichen ist, läßt sich auch aus einer völkerpsychologischen Beobachtung schließen; er ist durchaus nicht bei allen Völkern vorhanden, während die anderen oben erwähnten Liebessymbole der Annäherung (Anschmiegen, Streicheln usw.) allgemein menschlich zu sein scheinen.

[3] Eine ausführliche Zurückweisung dieser These ist an anderer Stelle zu finden. Vgl. W. Stern. Die Anwendung der Psychoanalyse etc., sowie den dazugehörigen Anhang von C. und W. Stern.

Ihre Hauptursache haben solche Anwandlungen von Feindseligkeit natürlich in einer unmittelbar erlebten persönlichen Beeinträchtigung. Eine Bestrafung, die Entziehung einer Spielsache, ein Verbot usw. führt oft genug zu einer inneren Auflehnung des Kindes gegen den Urheber, die sogar bis zum tätlichen Angriff gegen die sonst so geliebte Erzieherpersönlichkeit führen kann. Es sind dies ganz spontane Äußerungen des Racheinstinkts. Daß solche Attacken sogar zuweilen von der ausdrücklichen Kriegsproklamation begleitet sind „Ich hab' Dich gar nicht mehr lieb", darf man nicht wörtlich nehmen; handelt es sich doch hierbei oft nur um die Nachahmung einer Redensart, die von den Erwachsenen bei Widerspenstigkeiten des Kindes gebraucht wird — freilich eine sehr wenig empfehlenswerte Pädagogik.

Das Rachegefühl ist nicht nur gegen Menschen gerichtet; es kann sich gegen beliebige Objekte wenden, welche dem Kinde Unlust bereiten, so gegen das Tischbein, an dem es sich gestoßen, gegen Tiere usw.

Scupin 4; 1: „Bubi ist sehr aufgebracht über einen *unatjen Floh*, der ihn im Bette belästigt. Der Rücken des Knaben muß gerieben werden, aber das Jucken will nicht aufhören. Da zieht Bubi plötzlich die Steppdecke über den Kopf, wälzt noch ein Kopfkissen darüber, und auf die Frage, warum er das alles tue, ruft er rachsüchtig aus einem Spalt der Steppdecke heraus: *Der Floh soll kein Atem kriegen.*" (II, 93.)

Eine andere Form der kindlichen Antipathie ist die Mißgunst: Das Kind empfindet es als eine mittelbare Beeinträchtigung der eigenen Person, daß eine andere Person im Genuß eines selbsterstrebten Vorzuges ist; es sucht nun nicht nur den strittigen Vorteil sich anzueignen, sondern hegt auch gegen den augenblicklichen Inhaber ein feindseliges Gefühl. Mag es sich um ein Spielzeug handeln, mit dem das Kind ein anderes spielen sieht, oder um eine Liebesbezeugung, welche die Mutter dem Geschwisterchen und nicht ihm selbst zukommen läßt, oder darum, daß der ältere Bruder schon auf einen Ausflug mitgenommen wird, während es selbst zu Hause bleiben muß — überall ist schnell das Gefühl der Nebenbuhlerschaft gegen den Bevorzugten erweckt. Noch stärker ausgeprägt ist die Mißgunst dort, wo das Kind gar nicht ausgeschlossen ist von dem Genuß, sondern ihn nur mit einem anderen teilen soll. Da wirft es wohl ein Spielzeug zornig fort, weil das andere Kind ein gleiches erhalten hat; oder es will nicht leiden, daß die Mutter mit ihm zugleich die Schwester auf den Schoß nimmt und ihre Liebkosungen beiden zukommen läßt. In

solchem Monopolanspruch kommt wohl der Egoismus des Kindes am nacktesten zum Ausdruck.

Günther 5; $6\frac{1}{2}$: Als er noch nicht Schlittschuh lief, sollte Hilde eines Sonntags mit dem Vater laufen. „G. war außerordentlich erregt bis zum Weinen, daß H. so etwas „Schönes" habe und er nicht. Ich (die Mutter) tröstete ihn, indem ich ihm versprach, am Nachmittag mit ihm die große Bilderbibel anzusehen. Erleichtert und etwas triumphierend berichtete er das der Schwester und schloß mit den Worten, daß H. sie natürlich nicht mitansehen würde. Ich machte ihm klar, daß ihm doch nichts abginge, wenn H. mit zuschaute, aber er rief weinend: *Da hat doch die Hilde zwei Schönes und ich bloß eins!* Kinder sind in dieser Hinsicht gute Rechner. Ich versuchte, ihm das Unethische des „Nicht-Gönnen-Wollens" verständlich zu machen; und da ähnliche Situationen mehrfach vorgekommen sind und ich ihnen immer gleichmäßig begegne, hoffe ich Erfolg zu haben. Ich glaube sogar, er bemüht sich schon gegen diese aus der Kindesnatur heraus verständliche, aber minderwertige Eigenschaft zu kämpfen."

Auch diese Mißgunstregungen sind beim normalen Kinde und unter normalen Verhältnissen nur akute Wallungen, die im allgemeinen die sonst gehegten Sympathiegefühle gegen die gleiche Person nicht beeinträchtigen. Zum mindesten gilt das für die frühen Kinderjahre. Es muß schon die Bevorzugung, die eine Mutter dem einen Kinde angedeihen läßt, eine sehr grobe und andauernde sein, um in dem anderen Kinde einen wirklichen chronischen Haß gegen den glücklicheren Nebenbuhler und die ungerechte Mutter groß zu züchten.

Zurückzuweisen ist auch in diesem Zusammenhange eine These der Psychoanalytiker. Da sie in der Liebe des Kindes zur Mutter eine im engeren Sinne „erotische" Neigung sehen, so wird ihnen die Mißgunst gegen andere, welche auch an dieser Liebe teilnehmen, zur „Eifersucht" ebenfalls in regelrecht erotischem Sinne; diese Eifersucht soll sich in erster Linie gegen den Vater richten und hier die Gestalt eines chronischen, wenn auch nur halbbewußten, Haßgefühls annehmen, das sich bis zum Todeswunsch verdichtet. Hier wird erstens übersehen, daß die Regungen des eifersüchtigen Mißgönnens beim Kinde sich genau ebenso auf unpersönliche Freuden (Spielsachen, Spaziergänge) wie auf die mütterliche Liebe erstrecken, und ferner, daß das normale Kind nur ganz vorübergehend, nicht in der behaupteten chronischen Weise, Haßregungen aus Eifersucht verspürt.

Eine letzte, weit höherstehende Form der kindlichen Antipathie, der Haß gegen die Bedränger von anderen, hat eine unegoistische Wurzel und gehört daher in das Kapitel vom Mitgefühl.

2. Das Mitfühlen.

Daß kleine Kinder gefühllos, ja grausam seien, ist eine weitverbreitete These. Aber sie ist in dieser Allgemeinheit aus-

gesprochen durchaus falsch, und nur ein vorsichtiges Abwägen der mitspielenden psychologischen Momente kann zu einer richtigen Vorstellung über die Natur der kindlichen Sympathiegefühle führen.

Zunächst ziehen ja in der Tat Fälle eines unerwarteten Gefühlsmankos die Aufmerksamkeit auf sich: Gerade dort, wo der Erwachsene ganz von einem schmerzlichen Vorgang erfüllt ist und eine Teilnahme des Kindes erhofft oder gar beansprucht — z. B. bei Trauerfällen in der Familie, bei schweren Krankheiten oder heftigen Schmerzen von Angehörigen — wird man oft durch das Ausbleiben jeder Gefühlsresonanz beim Kinde peinvoll überrascht. Ferner wirkt die Gleichgültigkeit, mit der zuweilen lebende Tiere behandelt, Fliegen zerdrückt, Käfer zertreten, Schmetterlinge zerzupft werden, geradezu als Gegenstück des Mitleids, als grausame Freude an der Qual eines anderen Geschöpfes. Und nicht nur Tiere, auch Menschen (z. B. jüngere Geschwister) werden nicht selten von den kleinen Peinigern gehänselt, gezwickt oder sonstwie gequält.

In vielen Fällen ist die Teilnahmlosigkeit nichts anders als mangelndes Verständnis. Das Geheimnis des Todes ist der frühen Jugend verschlossen; was es bedeutet, für immer von einem lieben Angehörigen getrennt zu sein, kann dem ganz in der Gegenwart lebenden Kinde noch nicht aufgehen. Dazu kommt die geringe determinierende Tendenz und die große Vergeßlichkeit des Kindes; es ist nicht fähig, sich wie der Erwachsene stunden- und tagelang von einer Idee, einer Gefühlsregung völlig beherrschen zu lassen. So kommt es, daß das Kind auch im Trauerhause oder im Krankenzimmer dem momentanen Spiel seiner wechselnden Aufmerksamkeit viel mehr anheim gegeben ist, daß es wirklich vergißt, was die anderen ganz erfüllt; seine Teilnahmlosigkeit braucht also nicht auf Gefühlsstumpfheit zu beruhen. Natürlich gibt es auch Fälle der wirklichen Verkümmerung — oder der verspäteten Entwicklung — des Mitgefühls.

Erscheint die Teilnahmlosigkeit mehr als Lücke, so die Grausamkeit als positiver Flecken im kindlichen Gefühlsleben. Aber auch hier darf der äußere Schein nicht unkritisch als psychologische Wirklichkeit hingenommen werden. Die meisten der als „grausam" anmutenden Taten beruhen auf uns wohlbekannten Motiven anderer Art, die an sich nicht unmoralisch sind und die erst durch die Verbindung mit der kindlichen Ahnungslosigkeit jenen Effekt haben. (Vgl. S. 85.) Der hem-

mungslose Bewegungsdrang des Kindes, seine Zerstörungsliebe, seine Neugier, die in das Innere aller Dinge eindringen will, all dies wird mit echt kindlicher Unbekümmertheit um die Folgen betätigt, mag es sich um irgendein Spielzeug oder um ein lebendes Tier handeln; und in solchen Momenten des vollen Ausgefülltseins ist jedes Bewußtsein von den etwa dadurch hervorgerufenen Qualen ausgeschaltet. Der beste Beweis, daß es sich hier bei normalen Kindern nicht um einen angeborenen Charakterzug, sondern nur um mangelndes „Darandenken" handelt, liegt in der Möglichkeit, dies Verhalten pädagogisch zu beeinflussen. Ernsthafte Belehrung und Warnung, das Vorbild der Erzieher, die sich jeder Tierquälerei und überflüssigen Tiertötung peinlichst enthalten, eventuell auch eine kleine Demonstration am eigenen Leibe des Kindes: wie weh es tue, wenn man gezwickt oder am Bein gerissen wird, können hier die besten Wirkungen tun.

Vielleicht ist es in diesem Zusammenhang nicht überflüssig, darauf hinzuweisen, daß die Anleitung zum Anlegen zoologischer Sammlungen (von Schmetterlingen, Käfern usw.) bei allem bildenden Wert doch auch ihre moralpädagogischen Schattenseiten hat. In diesen frühen Jahren zum mindesten ist das Kind noch zu klein, um zwischen erlaubten und unerlaubten Eingriffen in das Leben der Tiere zu unterscheiden, und in seinem Gemüt zu ungefestigt, um nicht leicht in seinen Mitleidsregungen gegen die Tiere abgestumpft zu werden.

Neben den aus Unverstand zu erklärenden scheinbaren Grausamkeiten gibt es nun auch solche Tier- und Menschenquälereien, die aus einer gewissen Neckfreude hervorgehen. Die Lust am Necken, das nichts anderes als eine Art des Kampfspiels ist, erwacht schon sehr frühe; das neckende Kind genießt spielend sein Machtbewußtsein, seine Überlegenheit gegenüber dem Gehänselten. Freilich sind ja nun beim Kind, wie wir wissen, die Grenzen zwi chen Spiel und Ernst noch nicht scharf gezogen; deshalb ist das Necken nicht vor Ausartung geschützt. Die spielerische Freude an dem Schaden des anderen kann zur realen Freude werden; der Selbstgenuß der Macht kann die Einfühlungsfähigkeit in die Unlust des anderen abstumpfen, und die an sich harmlose Necklust rückt nahe an wirkliche Grausamkeit und Schadenfreude heran. Der Erzieher sei daher auf der Wacht, um rechtzeitig eine überwuchernde Lust am Hänseln einzudämmen und die Ausbildung eines herzlosen Charakterzuges zu verhindern.

Ob es noch darüber hinaus eine angeborene Tendenz zur Grausamkeit und echten Bosheit im normalen Kinde gibt, er-

scheint mir sehr zweifelhaft. Stößt man schon früh auf solche Züge, die mit Sicherheit nicht als Verständnislosigkeit, motorische Hemmungslosigkeit oder ausgeartete Necklust zu erklären sind, und die sich ebenso wenig auf die sozialen Einflüsse der Umwelt (wie bei verwahrlosten oder Verbrecher-Kindern) zurückführen lassen, so muß ernsthaft mit dem Bestehen einer moralischen Psychopathie gerechnet werden.

Doch deutlicher noch als durch solche psychologische Analysen wird die Behauptung von der ursprünglichen Herzlosigkeit und Grausamkeit des kleinen Kindes entkräftet durch den Nachweis der positiven Rolle, welche das Mitgefühl schon in diesen frühen Jahren spielt. Die Bekundungen echten Mitleids sind vielleicht nicht so auffällig wie die eben erwähnten gegenteiligen Erscheinungen, aber darum nicht minder bedeutsam.

In der Tat: schon das Kind von zwei und drei Jahren besitzt die Fähigkeit der Einfühlung in das Leid des anderen, nicht nur in dem Sinn, daß es durch die Gefühle des anderen angesteckt, mit ihm traurig oder ängstlich, durch sein Weinen ebenfalls zum Weinen veranlaßt wird — das wäre bloße Gefühlssuggestion, — sondern in dem höheren Sinn, daß es sich in den anderen hinein versetzt, sich mit dessen Leid, Schmerz, Angst identifiziert, ihn zu trösten, ihm zu helfen oder gar ihn zu rächen sucht.

Es gibt über das Mitleid bei Kindern eine Massenuntersuchung von W. Boeck; die angewandte Methode freilich ist an Exaktheit absolut nicht der Beobachtung einzelner Kinder vergleichbar. B. sandte nämlich Fragebogen an eine größere Reihe von Eltern mit der Bitte, „Fälle von deutlich hervortretendem Mitleid bei Kindern" womöglich mit Einzelheiten über Gegenstand, Anlaß und Ausdruck des Mitleids einzusenden. Bei diesem Verfahren ist es weder möglich, ein Urteil über die psychologische Fähigkeit der Mitarbeiter zu bilden, noch zu kontrollieren, ob die Fälle auf Grund frischer Beobachtungen oder vager Erinnerungen berichtet werden. Immerhin vermag die Untersuchung wenigstens eine ungefähre Vorstellung von der Mannigfaltigkeit und der statistischen Verteilung der bei Kindern vorkommenden Mitleidsphänomene zu geben.

Über das uns angehende Alter von 2;0—6;0 umfaßt die Statistik Boecks 408 Fälle, die sich folgendermaßen auf die Jahrgänge verteilen:

2.	3.	4.	5.	6. Lebensjahr
66	95	94	93	60 Fälle.

Etwas skeptisch wird man gegen die Zuverlässigkeit der Beobachtungen durch die unwahrscheinlich zahlreichen Fälle von Mitleid aus dem zweiten Lebensjahr gestimmt.

Interessanter ist die Verteilung nach den Gegenständen des Gefühls. Das Mitleid bezog sich nämlich auf

Familienmitglieder	in	145	Fällen	= 35½ %	aller Fälle
Andere Menschen	„	59	„	= 14½ %	„ „
Tiere	„	88	„	= 21 %	„ „
Leblose Gegenstände, Puppen, Pflanzen	„	56	„	= 14 %	„ „
Abgebildete oder in Erzählungen geschilderte Menschen und Tiere	„	60	„	= 14½ %	„ „

Genau die Hälfte aller Mitleidsfälle gilt somit lebenden Menschen. Unter diesen stehen die Familienmitglieder obenan; aber es zeigt sich doch, daß mit steigendem Alter immer mehr auch andere Menschen in den Gesichtskreis, oder besser Gefühlskreis, des Kindes treten. Von Jahr zu Jahr sinkt die Häufigkeit des Mitleids mit leblosen Gegenständen; es steigt die des Mitleids mit Tieren.

Die Fähigkeit des Kindes, sich in das Leid eines anderen hineinzuversetzen, hängt ursprünglich aufs stärkste von den sonstigen Gemütsbeziehungen ab, die das Kind mit jenem anderen verbinden. Das Fühlen für jemanden ist die Vorbedingung des Fühlens mit ihm; auf dem Resonanzboden der Liebe und Zärtlichkeit ist jenes instinktive Mitschwingen des eigenen Gefühls mit dem des anderen am leichtesten möglich. So ist es denn wohl verständlich, daß die stärksten Mitleidsregungen in den frühen Jahren der Mutter gelten.

Günther **3**;o. „Die Mutter ist über Stufen gestrauchelt, die von einem Zimmer ins andere führen. G. versucht sofort, der am Boden liegenden Mutter aufzuhelfen, pustet wie zu Heilungszwecken und fragt unausgesetzt ängstlich: *wieder gut wäden*? Um die Kinder ihre heftigen Schmerzen nicht merken zu lassen, geht die Mutter in ein anderes Zimmer. Da nimmt sich G. eine Fußbank, klettert an der Tür herauf, klinkt sie auf und ruft in zärtlichem Tone immer von neuem: *wieder gut wäden*? Dann kehrt er zum Ort des Falles zurück und nimmt einen dort stehenden Eimer fort, in dem er die Ursache des Strauchelns sieht, mit Worten, die zeigen, daß er ähnlichen Unfällen vorbeugen will."

Die Beziehung von Mitleid und Liebe besteht aber auch in umgekehrter Richtung: Das Mitleid kann die Liebe steigern.

Hilde **4**;7. „Eine Unpäßlichkeit der Mutter löste bei Hilde doppelte Zärtlichkeit aus; oft bedauerte sie die Kranke: *arme Mutter*, fragte, ob sie ihr etwas zu trinken bringen könnte, umarmte und küßte sie öfter als sonst".

Hilde **5**;7. „Neulich fühlte sich die Mutter nicht wohl und sagte, sie würde sich hinlegen müssen. Da wurde Hilde sogleich zärtlich und anschmiegsam und sprach die bedeutsamen Worte: *Mutter, wenn de krank bist, habe ich dich viel lieber*[1]".

Bei dieser gesteigerten Zärtlichkeit liegt eine eigenartige Gefühlskomplikation vor; es sind nämlich die altruistischen Re-

[1]) Diese Bemerkung ist auch deshalb interessant, weil sie zeigt, daß ausnahmsweise schon ein 5½jähriges Kind zu spontaner Selbstbeobachtung fähig ist.

gungen mit mehr oder minder versteckten selbstischen verschränkt. Ist die Unpäßlichkeit der Mutter keine allzu große, dann weiß das Kind, daß es Stunden stiller Gemütlichkeit gibt, in denen es am Bett der Mutter sitzen und von dieser sich erzählen oder vorlesen lassen kann. Das eigene Gesundsein und Helfenkönnen steigert das Persönlichkeitsgefühl des Kindes; die Rollen zwischen der Hilfebedürftigen und der Hilfespendenden sind ja plötzlich vertauscht. — Zu alledem kommt dann noch die reizvolle Sensation, die in der Krankheit und der Ungewöhnlichkeit der Begleitumstände liegt.

Wie diese, meist verborgen bleibenden, Motive doch zuweilen naiv geäußert werden, dafür zwei Beispiele.

„Bei Gelegenheit der erstgenannten Krankheit der Mutter sagte Hilde 4;7 eines Abends mit ausgesprochen vergnügtem und hoffnungsfreudigem Tonfall: *Muttel, wenn de morgen noch krank bist, da wer ich dir die Schnitte* (= Butterbrot) *machen.*" — „Kurz vor jener Zeit waren wir mit H. im Zoologischen Garten. Sie hatte gehört, daß ein Affe krank war und ließ sich plötzlich zu unserer Verblüffung vernehmen: *Ich will mal sehen, wie der Affe schön krank ist.* Hier ist das Mitleid gänzlich von der Sensationslust verschlungen worden".

Das Mitgefühl mit Angehörigen äußert sich übrigens nicht nur bei schon vorhandenen Leiden, sondern auch bei möglichen oder für möglich gehaltenen; und so sind denn auch die Furchtaffekte des Kindes nicht immer egoistischer Art. Die ersten Spuren dieser Furcht für andere haben große Ähnlichkeit mit der früher geschilderten Furcht vor dem Unheimlichen, nur daß dies Unheimliche jetzt nicht das Kind selbst bedroht.

Hilde sah (2;3) zum ersten Male, wie das neugeborene Brüderchen an die Brust der Mutter gelegt wurde; da wurde sie ängstlich, sagte *leich fettig* (die Sache solle „gleich fertig" sein) und begann zu weinen. Ähnliches wird übrigens auch von anderen Kindern erzählt, die da glaubten, das Baby beiße die Mutter. — 2;5: Als eine Tante sich auf eine Wippe setzte und auf und nieder wippte, rief Hilde ängstlich: *Laß sein, laß sein;* ferner sorgte sie sich um den Vater, als dieser auf einem umgestürzten Baumstamm balancierte, und dann wieder, als er auf eine hohe Böschung des Weges hinaufkletterte usw. — Man vergleiche auch Günthers Angst um die Schwester bei der Zirkusszene S. 170.

Dem familiären Mitleid tritt bald eine andere Form zur Seite. Die Grundlage aller eigentlich sozialen und charitativen Tätigkeit ist ja das Bewegtwerden von dem Leid und der Not anderer Geschöpfe, ohne Ansehen der Person und ohne Rücksicht auf sonstige Gefühlsbeziehungen — und da ist es doch bemerkenswert, daß auch dies soziale Mitleid schon in den frühen Kinderjahren seine ersten Blüten trägt.

Hilde 3;6½. „Gelegentlich einer Unterhaltung war davon die Rede, daß manche armen Kinder keine Schuhe und Strümpfe besäßen. Da sagte H.: *Ach, da sind Kinder's Füße kalt;* (freudig:) *da müssen wir für Kinder Schuhe und Strümpfe kaufen und Handschuhe auch* — und sie zählte noch mehreres auf, was wir kaufen müßten."

Boeck hat bei seiner Umfrage 11 Beispiele erhalten für das Mitleid kleiner Kinder mit Krüppeln, 22 Beispiele für das Mitleid mit dem sozialen Elend; in diesen Fällen wird fast immer wie auch im obigen der Wunsch geäußert, durch Geschenke die Leiden zu mildern.

Natürlich ist hierbei auch die Belehrung durch die Eltern nicht unwirksam. Indem diese das Kind auf die Zeichen der Armut und Bedürftigkeit aufmerksam machen, selbst ihr Bedauern äußern, die Spottlust des Kindes rügen, das Kind zum Beschenken und zu rücksichtsvollen Hilfeleistungen anhalten, wird das soziale Mitleid sehr verstärkt (vergl. das Beispiel von Scupins Sohn S.).

Die Spontaneität des kindlichen Mitleids zeigt sich besonders deutlich dort, wo kein Vorbild der Erwachsenen wirken kann. Dies gilt von vielen Fällen des Mitleids mit Tieren (die nach Boecks Statistik den fünften Teil aller vorkommenden Mitleidsfälle ausmachen). Bald setzt das Kind in falscher Anthropomorphisierung Leiden und Entbehrungen beim Tiere voraus, die dieses gar nicht hat; bald aber empfindet das Kind dort noch naiv, wo wir Erwachsenen abgestumpft sind, z. B. bezüglich der Tiere, die uns zur Nahrung dienen.

Scupins Sohn sah 2;8½, wie einem Truthahn die Federn ausgerupft wurden, so daß bereits ein Teil der Brust nackt war. Da sagte der Knabe vorwurfsvoll zur Köchin: *Ach, Anna, du mußt nich das Kleidel von die armen Truthahn ausßien — das ist so kalt.* (I, 161.) — 5;11 trug er einen verletzten, am Boden liegenden Schmetterling vorsichtig zu einem Baumstumpf und sagte: *Komm, arme Nonne, daß dich die Hasen nicht fressen.* (II, 173.)

Derartige Fälle, die ähnlich bei allen Kindern vorkommen, beweisen zugleich, wie falsch es ist, die Grausamkeit gegen Tiere als einen allgemeinen und konstanten Zug der frühen Kindheit hinzustellen.

Die letzte bei Boeck genannte Gruppe von Mitleidserregungen bezieht sich auf fictive Individuen, also auf abgebildete oder in Erzählungen vorkommende Menschen und Tiere. Gerade weil sich beim Kinde die Grenzen zwischen Schein und Sein so leicht verwischen, gewinnen die Gefühle für solche unwirklichen Wesen oft eine Intensität, die dem Mitgefühl mit wirklichem Leid nur wenig nachstehen. „Furcht und Mitleid",

das Gefühlspaar, das, wie schon Aristoteles fand, die Vorbedingung für alle poetische Wirkung ist, ist also beim kleinen Kinde schon vorhanden; es fühlt mit Rotkäppchen nicht viel weniger, als wenn ihm eben von einem in der Nachbarschaft wirklich geschehenen Unglück erzählt worden wäre.

Einer von Boecks Fällen lautet (S. 89): „So oft einem $5^1/_2$ Jahre alten Knaben aus seinem Bilderbuch die Geschichte vom König Nußknacker und dem armen Reinhold vorgelesen wird, worin Reinholds Vater tot ist und die Mutter allein für das kranke Kind sorgen muß, verbirgt er die Tränen und schützt jedesmal vor, es sei ihm etwas ins Auge gekommen und liebkost seine Eltern; beim Betrachten des Bilderbuchs sucht er die betreffende Seite stets zu übergehen."

Der Grad der Mitleidsfähigkeit variiert von Kind zu Kind außerordentlich. Dabei braucht es sich aber nicht um eine endgültige Eigenschaft, sondern nur um ein verschiedenes Tempo in der Entwicklung des Gefühlslebens zu handeln. Ein anschauliches Beispiel hierfür lieferte unsere Tochter Eva. Wir schilderten schon S. 284 ihre geringe Aufwühlbarkeit des Gemüts in den ersten Lebensjahren; nur ein Spezialfall dieser Erscheinung war das Ausbleiben der Mitleidsregungen bei Gelegenheiten, bei denen die anderen Geschwister im gleichen Alter deutlichste Proben von Mitgefühl gegeben hatten.

Eva 4;1. „Ein eiserner Turnring flog der Mutter gegen die Nase; der Schmerz war sehr heftig, und Hilde und Günther empfanden viel Mitleid. Eva aber zeigte keine Spur davon. Sie plauderte vergnügt weiter, sprang um die Mutter herum, redete sie auch an, aber keine bedauernde Zärtlichkeit verriet, daß sie mit der Leidenden fühlte." — 4;11 verhielt sie sich ähnlich dem Kindermädchen gegenüber, obgleich sie selbst durch einen heftigen Stoß beim Turnen deren Schmerz verursacht hatte. Sie fand nur einen Vorwurf: *Warum steht Else so nah beim Turnen?* — 5;11 endlich hielt sie sich einige Zeit in einer Augenpoliklinik auf, wo Kranke mit Einspritzungen usw. behandelt wurden. Während Günther stark unter dem Anblick litt, blieb Eva ruhig und unberührt.

Die weitere Entwicklung des Kindes hat unzweifelhaft bewiesen, daß es sich nur um eine langsamere Entfaltung des Gemüts handelte. Bald stand ihre Fähigkeit, für andere zu fühlen, in keiner Weise hinter der Gefühlsstärke gleichaltriger Kinder zurück.

Eine besondere Komplikation der Mitleidsaffekte bedarf noch der Erwähnung: diejenigen Fälle, in denen die Sympathie mit dem Leidenden zur Antipathie gegen den Urheber des Leides führt. Dasselbe Bedürfnis der Abwehr, welches das Kind gegenüber den Beeinträchtigungen seiner eigenen Person hat, erfüllt es auch gegen die (wirklichen oder vermeintlichen) Be-

drücker anderer; und so wohnen denn hier die weichen Gefühle des Mitleids und die harten des Hasses oder der Rache merkwürdig dicht beieinander. Man erkennt, wie tief der Sühneinstinkt dem Menschen angeboren sein muß, wenn er sich so frühe regt, und zwar auch bei Gelegenheiten, bei denen das eigene Wohl und Wehe gar nicht beteiligt ist.

Boeck berichtet eine Reihe von Fällen, in denen ein Geschwister für ein anderes, das geschlagen wird, eintritt und selbst gegen den Züchtiger handgreiflich wird.

Scupin 3; 11½. „Sehr böse wird Bubi immer, wenn der Vater im Scherz so tut, als wolle er der Mutter etwas zuleide tun. Dann steht Bubi bereit wie ein grimmiger kleiner Bulldog, stürzt sich im geeigneten Moment auf den Vater, knurrt ihn an und sucht ihn mit allen Mitteln zurückzuhalten." (II, 88).

Auch die anderen Formen des Mitleids (mit Tieren, mit fingierten Wesen) können sich mit dem Rachebedürfnis verbinden; hierbei geht der Haßeffekt zuweilen, wie einige Beispiele von Scupins zeigen, geradezu ins Maßlose und steht in gar keinem Verhältnis mehr zum Gegenstand des Mitleids; die Kampfeslust des Knaben wird zum Selbstzweck.

Scupin 3; 11. Er sah Kieler Sprotten und ließ sich von deren Fang erzählen. „Das Schicksal der Tiere ging ihm nun so zu Herzen, daß er in größter Erregung auf die bösen Männer schalt, die solche niedliche Fische gefangen hatten; dabei entwickelte er eine recht grausame Phantasie: *Das sind aber unatjen Männer, wenn se die armen Fischerle so tot machen, — da hau' ich se aber und persäg' se und schneid'n Kopp ab und de Brust und de A(r)men und perstech'n de Augen und die Stückeln schmeiß' ich ins Wasser, und da kommen die Swän* (= Schwäne) *und fressen se auf.*" (II, 84.)

Scupin 4; 7: „Als er heute ein Bild betrachtete, das eine Kriegsszene darstellte, in der ein Soldat gerade einen anderen erschossen hatte, ging das dem Jungen sehr zu Herzen, er holte sofort sein Gewehr, legte die Mündung des Laufes genau auf den Kopf des feindlichen Soldaten, drückte den Hahn ab und — atmete erleichtert auf: *So, jetzt hab' ich der auch totgeschossen, weil er den andern Soldaten totgeschossen hat.*" (II, 126.)

Das Handeln für andere.

Daß Kinder Gefühle für andere hegen, steht fest; sind sie aber auch altruistischer Taten fähig?

Hier müssen wir wieder zwischen verschiedenen Arten des altruistischen Handelns unterscheiden.

Gewisse Handlungen sind nichts anderes als unmittelbare instinktive Ausdrucksbewegungen eines starken Gefühls; und da die Hemmungen der Ausdrucksbewegungen beim Kinde durchschnittlich weit geringer sind als beim Erwachsenen, so

müssen wir die hierher gehörigen Handlungen bei ihm in erhöhtem Maße erwarten. In der Tat setzt sich das Mitleid oft unmittelbar um in Versuche zu trösten, in Bemühungen zu helfen oder auch in einen Abwehrakt gegen den Bedränger des andern — wir haben zu allen diesen Verhaltungsweisen schon früher Beispiele gebracht.

Altruismus in höherem Sinne ist dies noch nicht; denn es fehlt noch das Bewußtsein des Konflikts zwischen den eigenen und den fremden Interessen und die Entscheidung zugunsten der fremden. Gerade das Hilfeleisten ist ein Beispiel dafür; die Freude an der Selbsttätigkeit, das frohe Bewußtsein des Könnens wirken oft eben so stark mit bei diesen Handlungen wie das Mitgefühl mit dem Hilfebedürftigen (vgl. das Beispiel S. 339).

Eine andere Form des noch keimhaften Altruismus ist das „Abgeben", das schon im zweiten Lebensjahr geübt wird. Das Bedürfnis, andere an einem Genuß teilnehmen zu lassen, den man selbst hat, ist offenbar ganz elementar. So sagte Hilde 1;11 nach jedem Löffel voll Suppe, den die Mutter ihr reichte; *„Mama essen"* und öffnete den Mund zum nächsten Löffel nicht eher, als bis auch die Mutter scheinbar davon genossen hatte. Und wie gern die Kleinen ihren Kuchen oder ihre Semmel den anderen zum Abbeißen darreichen, ist ja bekannt.

Mit dieser „geteilten Freude" kann sich aber ebenfalls schon sehr früh ein primitives Gerechtigkeitsgefühl verbinden, das verletzt wird, wenn ein anderer nicht das Gleiche erhält, wie das Kind selbst. Namentlich dort, wo Geschwister gewöhnt sind, alles gemeinsam zu tun und zu genießen, wird es dem Kinde, das etwas empfängt, zur Selbstverständlichkeit für Bruder oder Schwester das Gleiche zu verlangen. Darum sind für „einzige Kinder" die Bedingungen zur Entwicklung des Altruismus weniger günstig, als für Geschwister.

Günther 1; 10½. „Gibt man ihm ein Stück Kuchen oder Schokolade, so ertönt stets sofort sein fragendes *Hildä*? Und wenn er daraufhin ein zweites Stück bekommt, so denkt er nicht daran, es für sich zu behalten, sondern bringt es gleich der Schwester."

Es dauert aber nicht lange, und aus diesen Vorbereitungsstadien entwickelt sich echter Altruismus; aus dem gefühlsmäßigen Handeln für andere wird ein bedachtes; das Kind vermag sein eigenes Interesse, obwohl es ihm bewußt ist, zurückzusetzen, um dem anderen eine Freude zu machen oder ihm etwas Unangenehmes zu ersparen. Natürlich handelt es sich hier noch nicht um schwere Verzichte und große Opfer; alles spielt sich noch in den unbedeutenden Proportionen des kindlichen Lebens

ab; und gegen egoistische Anfechtungen ist dieser Altruismus, namentlich wenn er längere Zeit hindurch standhalten soll, nur schwach gewappnet — wofür wir ja schon auf Seite 298 ein drastisches Beispiel gebracht haben. Dennoch bleibt als Hauptsache bestehen, daß bewußter tätiger Altruismus schon vom dritten Jahre an existiert.

So äußerte sich Günthers Uneigennützigkeit um 2;6 mehrmals in folgender Weise: „Man saß bei Tisch, irgendeine Leckerei war aufgegeben worden und Günther begann bereits zu essen. Da klagte jemand: „Ach, ich habe keinen Löffel" — und flugs, ohne jede Aufmunterung, hörte G. mit Schmausen auf und gab seinen Löffel fort. Er mußte noch einige Minuten lang zusehen, wie die anderen es sich gutschmecken ließen, wurde aber nicht ungeduldig, verlangte auch nicht einen anderen Löffel, sondern wartete vergnügt, bis ihm ein solcher gebracht wurde."

Hilde 3;11. „Die Mutter fischte aus der Suppenterine alle Mohrrüben heraus und tat sie auf H.'s Teller. Darauf H.: *Günther soll doch auch Mohrrüben haben, Hilde muß doch nicht alle haben,* und sie ließ sich willig einen Teil der Rüben für den Bruder wieder fortnehmen." — „Die Mutter äußerte, sie wolle, wenn H. ausgetrunken hätte, aus deren Glase trinken, forderte aber das Kind nicht auf, sich zu beeilen. Da trank H. sofort in einem Zuge ihr Glas leer und sagte: *Jetzt kann Mutter trinken, darum hab ich doch so schnell getrunken.*"

Ist erst überhaupt einmal der Gesichtpunkt dem Kinde aufgegangen, daß es aus Rücksicht auf andere seine eigenen Wünsche zurückstellen, oder auf Angenehmes, was es besitzt, verzichten müsse, dann können natürlich auch erziehliche Maßnahmen wirksam werden, um das Kind zur Übung des Altruismus anzuhalten.

„Hilde hatte 4;8½ wegen eines unbedeutenden Wehs in der Nacht zu weinen angefangen; ich war schon mehrmals aus dem Bett gesprungen und zu ihr ins Nebenzimmer gegangen. — H. seufzte und ächzte immer wieder und rief nach mir. Endlich sagte ich bei ihr am Bett stehend: „Gut, ich werde jetzt hier bleiben, wenn ich auch sehr müde bin und wenn ich auch sehr friere, bis die Hilde selbst sagt, daß Mutter ins Bett gehen kann." Nach zwei bis drei Minuten klang es aus den Kissen: *Muttchen, jetzt kannst Du ins Bett gehen, ich will artig sein.* Und sie schlief ruhig ein."

Scupin 5;2½. Bubi wurde einige Male mitgenommen, „wenn einer sehr armen Familie abgelegte Kleidungsstücke mitgebracht wurden. Vor dem ersten derartigen Besuch wurde der Knabe aufgefordert, den drei armen Kindern der Familie etwas von seinem Spielzeug mitzunehmen. Aber da sträubte er sich zuerst und meinte, das wären doch seine Sachen, die brauche er noch, und ließ sich schließlich herbei, einige schadhafte oder ältere längst vernachlässigte Spielsachen herauszusuchen. Als er dann aber sah, wie sich die Kinder noch darüber freuten, machte ihm das Geben selbst Vergnügen. Das nächste Mal war er schon weit generöser, suchte aus freiem Antriebe Spielsachen heraus und hüpfte schon in der Vorfreude des Gebens fröhlich umher, sich die Freude

der armen Kinder ausmalend. Gestern mahnte er ganz von selbst, daß es wieder an der Zeit sei, den armen Kindern etwas hinzutragen, und es gelang sogar, ihn zur Herausgabe eines Spielzeuges zu bewegen, von dem er sich anfangs gar nicht trennen wollte." (II, 170/171.)

Kapitel XXX.

Bedingungen und Wirkungen der Strafe.

Hätten wir hier eine Pädagogik der frühen Kindheit zu schreiben, so würde dieses Kapitel eines der ausführlichsten werden müssen. In einer Psychologie dürfen wir uns kurz fassen. Denn die psychologischen Tatbestände, auf welche sich die Pädagogik des Strafens bezieht, sind uns in ihrer Mannigfaltigkeit schon an den verschiedensten Stellen des Buches begegnet; wir haben sie nur in einer zum Teil neuen Beleuchtung zu gruppieren und eine Reihe von Ergänzungen anzufügen.

Das schöne Wort Schleiermachers „Die Strafe muß eine abnehmende Größe in der Erziehung sein" gilt ontogenetisch und phylogenetisch. Im Leben des einzelnen Kindes hat mit steigendem Alter mehr und mehr das negative Erziehungsmittel der Strafe hinter den positiven — Beispiel, Suggestion, Willensbildung, Belehrung, Anleitung zu eigenem Urteilen — zurückzutreten; demnach wird die Frühpädagogik gewisser Strafmittel am wenigsten entraten können. Im Leben der Menschheit aber ist die Einschränkung des Strafens geradezu ein Index für die Höhe der sittlichen Kultur; darum wird heute weniger und verständiger gestraft als in früheren Jahrhunderten, in höher kultivierten Schichten weniger als in niedrigeren. Betrachten wir kurz, unter welchen Umständen Strafen in der frühen Kindheit nötig sind und in welcher Form sie den Forderungen der psychischen Wirksamkeit und pädagogischen Berechtigung am besten entsprechen.

1. Bedingungen des Strafens im frühen Kindesalter.

Bestrafung ist zunächst unentbehrlich, um unzweckmäßigen Handlungen zu begegnen, deren Zweckwidrigkeit das Kind nicht verstehen und würdigen kann. Gründe der Gesundheit, der Sauberkeit, der Ordnung und Sparsamkeit, Hausvorschriften und Polizeivorschriften verlangen, daß viele Betätigungen, welche das Kind in ahnungsloser Naivität zu vollführen geneigt ist, mit der Marke „unerlaubt" versehen werden. Das Kind soll nicht am Finger lutschen, nicht häßliche Grimassen

schneiden, nicht die eben gesäuberte Stube beschmutzen, nicht wertvolle Sachen: Taschenuhren, Glasgeschirr wie Spielzeug behandeln, hinwerfen, auseinandernehmen, nicht auf den Rasen treten, sich nicht zum offenen Fenster hinauslegen usw. Und da das bloße, wenn auch ständig wiederholte Verbieten bei der Vergeßlichkeit des Kindes und seinem Aufgehen im Gegenwartsaffekt nicht ausreicht, so müssen stärkere Hemmungsmechanismen geschaffen werden durch assoziierte Unlustaffekte. Hier hat also die Strafe noch keine moralische Bedeutung, sondern bloß abschreckenden Zweck; sie soll künstlich eine ähnliche Wirkung erzeugen, wie sie in natürlicher Form durch den Satz „Gebranntes Kind scheut das Feuer" gekennzeichnet ist. Dies Ziel der Abschreckung kann freilich dadurch leicht illusorisch gemacht werden, daß mit der Strafe nicht sparsam umgegangen wird. Wenn ein Kind von einem ganzen System von Verboten umgeben und für jede der dadurch bedingten zahllosen Übertretungen streng bestraft wird, kann es ja gar nicht mehr die Unlust der Strafe mit bestimmten Handlungsformen assoziieren und diese so meiden lernen; vielmehr wird als eine allgemeine Reaktion Abstumpfung statt der erhofften Abschreckung erzielt werden. Das Vorgehen mancher Erzieher, die überall dort aufs heftigste zuschlagen, wo das Kind in seiner Ahnungslosigkeit etwas anrichtete, hat nur noch wenig mit Bestrafung zu tun; oft genug ist es nichts anderes als die hemmungslose Entladung des Ärgers über den vom Kinde verursachten Schaden, oder der Machtinstinkt, der sich am widerstandslosen Objekt betätigt.

Ein zweites Strafmotiv liegt vor beim Zusammenstoßen von Erzieherwillen und Kindeswillen. Die Überwindung des kindlichen Eigenwillens und Trotzes (s. S. 321 ff.) ist erforderlich, nicht nur weil das Ziel des Erzieherwillens durchschnittlich das wertvollere ist und gerade im Interesse des Kindes erreicht werden muß, sondern auch deshalb, weil das Kind zur Selbstbeherrschung und zur Fügung unter eine Autorität fähig werden muß. So ist auch hier Bestrafung nicht zu vermeiden. Freilich möge man sich dessen bewußt bleiben, daß auch Eigenwillen und Auflehnung nur Zerrbilder einer an sich wertvollen Anlage des Kindes, nämlich seines Selbständigkeitsstrebens, sind; und da die Erziehung zum Gehorsam nicht Selbstzweck, sondern nur Vorbereitung und Vorbedingung für die höheren Zwecke: der Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit ist, so hüte man sich, aus der Bekämpfung des Eigenwillens eine

Ertötung des eigenen Wollens zu machen. Selbst für die frühe Kindheit darf Kadavergehorsam und mechanisch funktionierender Drill nicht als Inbegriff der Erziehungsziele gelten.

Das dritte Objekt der Bestrafung endlich sind solche Handlungen, die als Anzeichen minderwertiger Charakterzüge — der Naschhaftigkeit, der Unaufrichtigkeit, der Grausamkeit usw. — aufzufassen sind. Hier hat die Strafpädagogik besondere Vorsicht zu üben. Zunächst nämlich ist es schon irreführend, beim kleinen Kinde von „Charakterzügen" zu sprechen. Wohl bringt das Kind gewisse Anlagen mit, aber diese sind ursprünglich noch nicht eindeutig determiniert, sondern entwickeln sich erst — unter dem fortwährenden Einflusse der Umgebung — nach dieser oder jener Richtung zu dauernden Eigenschaften. Unter den mitwirkenden Umgebungseinflüssen aber ist die Strafe selbst einer der bedeutendsten. Sie kann bei zu großer Häufung und Härte dem Kinde das einzige ihm zur Verfügung stehende Abwehrmittel, die Geheimhaltung und Leugnung, nahelegen und so die Neigung zur Versteckheit und Verstocktheit erst erwecken oder zum mindesten verstärken. Unpädagogische Bestrafung fördert also unter Umständen das, was sie bekämpfen soll. Selbstverständlich soll damit nicht dem „laisser faire, laisser aller" das Wort geredet werden. Nur soll der Wert der anderen positiven Erziehungsmittel stets höher bewertet werden, und die Strafe, wo sie nötig ist, den Charakter einer auch für das Kind verständlichen milden Sühnung nicht verleugnen. Daß die Kinder dafür ein feineres Gefühl besitzen, als die Erwachsenen meist glauben, wird bald durch Beispiele belegt werden.

Eine weitere Schwierigkeit für die Bestrafung moralwidriger Handlungen liegt in der Deutung dieser Handlungen. Denn der Erwachsene beurteilt nur gar zu leicht das Tun des Kindes nach dem Maßstabe seiner eigenen Moral, nennt z. B. Lüge, was den äußeren Aspekt der Unwahrheit trägt, und gibt sich nicht davon Rechenschaft, daß die psychologischen Bedingungen dieser Erscheinung beim Kinde völlig andere sein können, als er sie aus der Psyche der Erwachsenen kennt. Hier führt also mangelnde psychologische Erkenntnis zu einem verfehlten Rigorismus, der vom Kinde Tugenden fordert, zu denen es noch gar nicht fähig ist, und ihm Laster vorwirft und anrechnet — mit denen es durch diese Vorhaltungen zum Teil erst verfrüht bekannt gemacht wird. Wie viele Kinder würden noch lange im Paradieseszustande der Lügenfremdheit durch die Welt

gehen, wenn ihnen nicht vorzeitig durch den Verdammungsspruch „du lügst ja!" erst aufgedrängt worden wäre, daß es so etwas wie Lüge gibt.

2. Kindgemäße Formen der Bestrafung.

Schon früher (S. 322) erwähnten und bekämpften wir die weitverbreitete Meinung: daß gerade beim kleinen Kinde die körperliche Züchtigung in weitem Umfange Anwendung finden müsse, weil das Kind feineren Strafmethoden noch nicht zugänglich sei. Ein wirklich empfindlicher körperlicher Schmerz scheint als Strafe eigentlich nur in einem Falle berechtigt: nämlich als Abschreckungsmittel dort, wo das Kind von der Wiederholung lebensgefährlicher Betätigungen (z. B. des Kletterns am offenen Fenster) zurückgehalten werden muß.

Überall dort aber, wo die Strafe nicht nur abschrecken, sondern zugleich erziehen soll, ist es das erste Erfordernis, daß das Kind die Strafe als solche verstehe. Dies Verständnis entwickelt sich aus dem Bewußtsein, daß die Strafe der Tat als ihre natürliche Konsequenz folgt. Man könnte von der zu fordernden Logik der Strafe sprechen.

In diesem Sinne kann wohl ein Klaps auf die Hand gerechtfertigt erscheinen, wenn — wie ja in so vielen Fällen — die Hand das sündigende Organ war; aber hier kommt es nicht mehr auf den zugefügten körperlichen Schmerz an, sondern nur auf die symbolische Ahndung des Übergriffes, den jenes Organ sich hat zuschulden kommen lassen. Wie früh dem Kinde das Verständnis hierfür aufgeht, zeigt das Beispiel auf S. 323; aus einer etwas späteren Zeit stammt folgende Probe:

Eva **2**;8. „Eva, die eine Vorliebe für Butter hat, versuchte heute mit dem Finger von meiner Semmel Butter fortzunehmen. Ich verbot es, sie tat es wieder, nun gab ich auf die unartige Hand einen schwachen Klaps — und weinend kauerte sie sich ins Sofa und wollte ein Weilchen nichts mehr von mir wissen."

Als natürliche Konsequenz einer Tat empfindet das Kind aber auch ihre soziale Rückwirkung: wer sich in das Zusammenleben mit anderen nicht fügt, wird aus diesem Zusammenleben ausgeschlossen. Daher gehört die „Verbannungsstrafe" zu den erfolgreichsten Strafformen; sie hat bei unseren Kindern Jahre hindurch beste Wirkung getan, gerade in solchen Fällen, in denen andere Eltern ohne Schläge nicht auskommen zu können glauben.

Hilde **1**;8½. „Wenn das Kind einmal trotzig ist und sich mit Güte nicht zureden läßt, dann stelle ich sie allein ins Nebenzimmer, wo sie

sich ausweint. Nach sehr kurzer Zeit gehe ich an die Tür und frage: „Will die Hilde wieder artig sein und zu Vater und Mutter kommen?" — worauf stets ein *Ja* ertönt; ich nehme sie dann wieder zu uns und meist ist der Trotz dann auch überwunden." — 1;9: „Ein Fingerzeig auf das Nebenzimmer, in welches H. schon öfter verbannt worden war, genügte heute ohne jede gesprochene Drohung zweimal, um das Kind augenblicklich vom Weinen zur Ruhe und sofort auch zur Beschäftigung zu bringen."

In etwas höherem Alter können auch schon viel leisere soziale Rückwirkungen einer Tat vom Kinde als Strafe empfunden werden. Das Bewußtsein, daß auf die harmonisch heitere Liebesbeziehung zu den Eltern ein Schatten gefallen ist, vermag im vierten Jahre dem Kinde aufrichtigen Schmerz zu bereiten. Solche Erscheinungen haben freilich zur Voraussetzung, daß die feineren seelischen Töne im Verhältnisse zwischen Eltern und Kind nicht durch häufige und harte Strafen übertäubt worden sind.

Hilde 3;9. „Bei Ungehorsam nützt noch immer die Drohung mit dem anderen Zimmer, oder auch nur die Art, wie ich mit Worten oder schweigend das Kind strafe. Nichts ist ihr schrecklicher, als wenn sie mich *„getrübt"* sieht, und sie fleht dann fast weinend: *Du siehst aber so getrübt aus, sei doch wieder gut!* Und wenn ich nicht mehr traurig aussehe, ruft sie freudig: *Bist du nicht mehr getrübt!* und vergißt schnell ihre eigenen Kümmernisse. Seit ein paar Tagen fragt sie, wenn sie etwas verbrochen hat: *Aber liebhaben darf ich noch, Muttel?*" „Oft schelte ich die Kinder nicht einmal, wenn sie ungebärdig sind, sondern sehe sie nur strafend oder traurig an, um die Umwandlung zu vollbringen. Beide Kinder können nicht zwei Minuten die Mutter traurig sehen — *ich bin artig*, ertönt es unter Schluchzen, und so kommt es nie dazu, daß eine Mißstimmung vorhält; auf Regen folgt Sonnenschein."

Die Strafe als „natürliche Konsequenz der Handlung" kann auch noch ganz andere Formen annehmen, als wir bisher betrachtet haben; hier ist es dem Taktgefühl des Erziehers anheimgegeben, dem speziellen Falle die Strafart so anzupassen, daß sie dem Verständnisse und Gefühle des Kindes recht eingeht. Selbst paradox scheinende Maßnahmen können hier manchmal Wunder wirken; die Mannigfaltigkeit möglicher Strafformen, die rein psychisch wirken können, ist eben unendlich reicher, als sich die mechanische Schlagpädagogik träumen läßt.

Hilde 3;11. „Hilde hatte gesehen, daß die Mutter für das Dienstmädchen Keks hingestellt hatte. Diese standen noch einige Zeit später auf dem Tische, und Hilde, in ungehemmter Eßlust, ergriff vor unser aller Augen einen Kuchen und biß ein Stück ab. Ich schalt sie und befahl ihr in strafendem Tone diktatorisch: „Zur Strafe ißt du nun den angebissenen Keks von Bertha ganz auf! Schnell iß auf!" Eine Sekunde große Verblüfftheit (ich selbst erwartete erregt, ob die beabsich

tigte Wirkung auch eintreten würde), dann großer Jammer und Weinen: *Nein, ich will ihn nicht essen, das ist Berthas Keks*; weit hielt sie den Kuchen von sich gestreckt, ohne zu wagen, ihn wegzuwerfen. Ich zwang sie nicht zum Essen — denn die Strafe hatte ja ihre Wirkung getan."

Das Normale freilich wird es sein, daß man nicht durch den Zwang zu etwas Gutem, sondern durch dessen Vorenthaltung straft. In den ersten Jahren kann vor allem die Entziehung von Leckereien oder von bestimmten Gerichten bei den Mahlzeiten recht eindrucksvoll werden (vgl. S. 322). Späterhin spielen neben den rein kulinarischen auch andere Genüsse beim Kinde eine solche Rolle, daß der erzwungene Verzicht auf sie recht empfindlich werden kann (z. B. zu Hause bleiben müssen an Stelle des erhofften Spazierengehens, Entziehung eines Spielzeuges usw.). Aber es brauchen gar nicht immer Genüsse zu sein, deren Vorenthaltung als Strafe wirkt; auch beliebige, an sich indifferente Formen des Lebens, die dem Kinde durch feste Gewohnheit vertraut und selbstverständlich geworden sind, können zum gleichen Zwecke verwendet werden.

Günther **4**;7: „Gestern Abend durfte er nackt im Zimmer herumlaufen — „Aber nicht in den kalten Salon!" hatte ich gemahnt. — Da spielte Vater im Salon Kinderlieder, es war eine große Verlockung. Er hatte wohl auch die Mahnung vergessen — wupp, war er im Salon. Ich ergriff ihn, warf ihn ins Bett und sagte: „Zur Strafe wirst du nun heute nicht gewaschen." Das war ihm schrecklich. Immer wieder beteuerte G., er wolle artig sein; ich gab aber nicht nach, und er mußte sich fügen. Ein Schlag wäre rasch verwunden gewesen; das Nichtgewaschenwerden bekümmerte ihn tief."

Die Forderungen, daß die Strafe verständlich sein müsse, ist nicht immer so leicht zu erfüllen. Wenn in den bisher geschilderten Fällen das Kind wohl den Zusammenhang zwischen Tat und Strafeffekt begriffen hat, so gibt es doch andere Fälle, in denen man sich über die Auffassungsfähigkeit des Kindes täuscht; dann kann die Strafe ihre Wirkung verfehlen.

Humoristisch mutet diese Ahnungslosigkeit in folgendem Beispiele an:

Günther **2**;6½. „Heute, während ich Eva nährte und dem dicken Günther gegenüber machtlos war, kletterte dieser trotz meines Verbotes auf einen Stuhl und holte sich vom Büfett einen Apfel, in den er nach einigem Zögern, meiner Warnung entgegen, biß. Der zu Hilfe gerufene Vater gab dem Knaben einen tüchtigen Klaps auf die ungezogene Hand, wobei Günther kurz aufschrie; dann befahl er ihm, gleichsam um die Untat wieder rückgängig zu machen, das abgebissene Apfelstück aus dem Munde zu geben. Mit etwas Nachhilfe wurde ein Teil des Bissens zutage gefördert, den Rest aber verzehrte Günther behaglich, und noch kauend sagte er in ernsthaftem Tone: *gut* (= schmeckt gut). Als die Mahlzeit

beendet war, fühlte er mit der linken Hand die bestrafte Rechte an und meinte nun nachträglich: *aua*. Und dabei soll man ernst bleiben!"

Eine besondere Schwierigkeit bereitet es dem Kinde, eine Strafe zu verstehen, die nicht bloß in einer augenblicklichen Reaktion auf das Vergehen steht, sondern länger andauert und gar noch dann Geltung behält, wenn das Kind seine momentane Aufwallung überwunden hat.

Hilde 3;3. „Ihr war beim Mittagessen verboten worden, ihren Teller mit Blaubeerkompott anzufassen; trotzdem zieht sie ihn eßbegierig an sich heran. Strafe: „Hilde bekommt zu Mittag keine Blaubeeren." Da fängt sie heftig an zu schreien, wird ins andere Zimmer gestellt, ruft bald von dort ihr *atig sein*! und will nun ihr Kompott haben. „Nein; wenn du artig bist, bekommst du es zum Abendbrot." *Bin ja atig, bin ja wieder atig*! Sie begriff also noch nicht, daß es sich um zwei Strafen handelte: Entziehung des Kompotts, weil sie den Teller angefaßt hatte; Verbannung ins Nebenzimmer, weil sie geschrieen hatte. Die zweite Strafe war durch ihr „Artigwerden" erledigt, daß aber die erste weiter bestehen bleiben mußte, ging ihr noch nicht auf."

Die Empfänglichkeit des Kindes für Strafen macht schon innerhalb der frühen Kindheit eine sehr deutliche Entwicklung durch. Die früheste Stufe ist die rein assoziative: die Strafe wirkt lediglich als eine mit der Tat assoziierte Unlust und schreckt dadurch von Wiederholung ab. Die zweite Stufe ist die logische: die Strafe wird verstanden als eine sich aus der Handlung ergebende natürliche Konsequenz. Die dritte, moralische, Stufe ist dort erreicht, wo die in der Strafe liegende Sühnung zum Bewußtsein kommt; hier steht das Kind der Strafe nicht mehr bloß rezeptiv als Leidender gegenüber, seine Spontaneität macht sich geltend, indem es eine Bestrafung als berechtigt anerkennt, ja geradezu selbst das Bedürfnis nach einer solchen verspürt. Diese höchste Form des Strafbarkeitsbewußtseins ist in den ersten sechs Lebensjahren natürlich nur in Spuren vorhanden. Aber auch schon diese Spuren sind wichtig genug; denn sie zeigen, auf wie falschem Wege alle Strafpädagogik und Strafpolitik ist, welche die Strafe nur als ein aufzuerlegendes Zwangsübel und Abschreckungsmittel, nicht als ein Mittel der moralischen Selbsterziehung zu verwerten weiß.

Eine Probe für das „Anerkennen" der Strafe brachten wir auf S. 294 von der 4;3 alten Hilde; als Parallele sei hier ausnahmsweise ein Beispiel aus dem 7. Lebensjahr erwähnt.

Günther 6;9. „Die Kinder waren eingeladen: Günther durfte nicht hingehen, weil er tags zuvor allerlei Unnützes sich hatte zuschulden kommen lassen. Hilde bettelte für ihn, ich solle ihn doch mitgehen

lassen — darauf Günther: *Nein, ich darf nicht mitgehen, ich muß doch eine Strafe haben.* Das sagte er nicht etwa, um gelobt zu werden, er brachte es zwar etwas zerknirscht, aber kategorisch heraus. Ähnlich hat er sich schon öfters geäußert."

Das spontane Sühnebedürfnis äußert sich dann aber noch entschiedener darin, daß das Kind hier und da schon den Willen und die Fähigkeit bekundet, selbst den Vollzug der Strafe zu übernehmen. Diese Selbstbestrafung ist uns in verschiedenen Formen begegnet.

Bezüglich der Verbannungsstrafe heißt es von Hilde 1;10: „H. war heute ungezogen. Beide Eltern hatten sie durch strenges „Hilde!" ermahnt und waren ihren Blicken mehrere Sekunden lang mit ernsten, strengen Gesichtern begegnet. Da verschwand das Kind lautlos im Nebenzimmer, als hätte sie die stille Aufforderung dazu in unseren Augen gelesen, oder als sei sie ihrer Schuld bewußt geworden. — 2;2½. „Wenn H. trotzig ist, weint oder schreit, wird sie immer noch ins andere Zimmer oder in die „Ecke" gestellt. Manchmal kommt es aber vor, daß sie in solchen Momenten selbst verlangt: *Ecke stellen.* Neulich, als sie diesen Wunsch weinend äußerte und sich wirklich von selbst in einen Winkel begab, fragte ich: „Ist denn die Hilde unartig?" Antwort: *ja.* Nach einem Weilchen rief sie wie gewöhnlich mit sanfter Stimme: *Mama, Mama!* Ich fragte: „Will die Hilde artig sein?" Antwort: *ja.* Ich erlaubte ihr herauszukommen und mit den Worten: *Kommt de atje Hilde!* lief sie vergnügt herbei."

Bei demselben Kinde waren wir im vierten Jahre sogar imstande, ihr die Bestrafung durch Klapse selbst zu überlassen.

3;5: „H. straft ihre kleinen Ungezogenheiten jetzt oft dadurch, daß sie sich auf unsere strafenden Blicke oder auf unsere Aufforderung hin auf die Finger schlägt. Entstanden ist dies so, daß ich ihr einmal sagte: „Die Mutter will dich nicht schlagen, gib dir selbst einen Klaps." Diese Art der Selbstbestrafung wurde schnell von ihr angenommen; sie kommt unseren eventuellen Strafabsichten manchmal zuvor, indem sie sagt: *Ich wer' mich schon allein hauen*; und sie wendet immerhin etwas Energie an und nimmt die Sache ernst. So sühnt sie durch eigenes Tun die eigene Tat und stellt damit den seelischen Gleichgewichtszustand wieder her. (Früher verlangte sie öfter, daß ich ihr einen Klaps geben sollte, wenn sie ihn als verdient empfand.)"

Kapitel XXXI.

Zum Thema Lüge.

Im Rahmen dieses Buches müssen wir uns mit einigen wenigen Andeutungen zum Lügenthema begnügen. Als Rechtfertigung diene, daß derselbe Gegenstand von uns sehr ausführlich an anderer Stelle behandelt worden ist, auf welche der Leser ver-

wiesen sei[1]. Außerdem sei auf die tiefgründige Untersuchung von Lowinsky aufmerksam gemacht.

Wenn die Diskussion über Lüge und Verlogenheit der Kinder in der praktischen Pädagogik (auch der Frühzeit) einen so großen Raum einnimmt, so zeigt eine nähere Analyse das Merkwürdige, daß das Thema der Kindeslüge mindestens ebensosehr wie in die Kinderpsychologie in die Psychologie der Erwachsenen hineingehört. Denn zu einem bedeutenden Teile ist das, was man beim Kinde Lüge nennt, eine irrige Auffassung der erwachsenen Beurteiler; zu einem zweiten Teile sind die tatsächlichen Lügen des Kindes Erzeugnisse der von den Erziehern ausgeübten Einflüsse; und nur ein relativ kleiner Rest bleibt, der in der Seele des Kindes selbst seinen spontanen Ursprung hat.

Lügen sind bewußt falsche Aussagen, welche dazu dienen, durch die Täuschung anderer bestimmte Ziele zu erreichen. Zur wirklichen Lüge gehören also, im Unterschied von anderen Arten der Falschaussage, drei Merkmale: das Bewußtsein der Falschheit, die Absicht der Täuschung, die Zweckhaftigkeit. Durch die ersten beiden Merkmale unterscheidet sich die Lüge von der Erinnerungstäuschung, durch das dritte Merkmal von der phantastischen Aussagefälschung (s. S. 206). Das Vorhandensein aller dreier Merkmale setzt schon einen relativ hohen Stand der seelischen Entwicklung voraus; es muß das Urteilen so weit vorgeschritten sein, daß es den Unterschied von wahr und falsch scharf erfassen und das Falsche mit dem „Als ob"-Stempel der Wahrheit versehen kann; und es muß die determinierende Tendenz des Willens schon so weit gediehen sein, um dem angestrebten Ziele die Täuschungsabsicht und dieser wiederum die zur Durchführung der Täuschung nötigen Teilhandlungen ein- und unterzuordnen. Schon aus diesem Grunde dürfen wir nicht zu früh das Auftreten wirklicher Lügen für möglich halten. Das, was in den ersten Lebensjahren nach solchen aussieht, sind größtenteils entweder Scheinlügen (d. h. Verhaltungsweisen, die nur äußerlich wie Lügen anmuten) oder Lügenkeime (d. h. momentane Ansätze zu Lügen, die aber im nächsten Moment einer anderen determinierenden Tendenz weichen).

---

[1] In der Monographie von C. u. W. Stern: Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindheit. Aus dieser Monographie ist einiges in das vorliegende Kapitel wörtlich übernommen worden.

Wie falsch es ist, die rein spielerische Aussagefälschung als Lüge zu brandmarken, haben wir schon S. 207/8 erwähnt. Andererseits mußten wir freilich (S. 201) darauf hinweisen, daß ein Überwuchern der Phantasie das Kind allzusehr gegen die notwendige Unterscheidung von Schein und Sein abstumpfen und dadurch indirekt auch eine Neigung zum Lügen begünstigen kann.

Ein beträchtlicher Teil der Scheinlügen beruht darauf, daß Sprechen und Denken des Kindes sich noch in einem Schwebezustand zwischen affektiv-volitionalem und sachlich-konstatierendem Verhalten befindet, in den wir Erwachsenen uns nur schwer einfühlen können. Jene Mittel der Sprache, die uns zum Behaupten und Negieren von Tatsachen dienen, werden nun vom Kinde oft lediglich gebraucht, um seine Affektstellung auszudrücken; und so klingt als Behauptung, was nur ein Wunsch — als Ableugnung, was nur eine Abwehr ist.

Oft werden Fälle berichtet, daß ein- bis zweijährige Kinder ein Bedürfnis vorzutäuschen scheinen, um aus dem Bettchen oder vom Stuhle aufgenommen zu werden. Dies beruht darauf, daß das Bedürfniswort gar nicht in seiner eng umschriebenen Bedeutung aufgefaßt wird, sondern durch häufige Assoziation den Wert eines Signales erhalten hat, auf Grund dessen stets die gewünschte Abwechslung erfolgte — und so ruft der bloße Abwechslungswunsch rein assoziativ das Wort hervor.

Analog mag es bei der scheinbaren Vorspieglung von Schmerzen liegen. So ist wohl in dem folgenden Falle, den der Berichterstatter Ament[1] als Lüge anspricht, keine solche vorhanden gewesen:

Ein Mädchen hatte 1;9 bei den Schafblattern jede ihm schmerzhafte Berührung mit *wewe* beantwortet und war daraufhin in Ruhe gelassen worden. Infolgedessen sagte es auch späterhin oft unwillig: *nein, wewe*, wenn es, eifrig mit seinem Spiele beschäftigt, nicht angerührt sein wollte. Das *wewe* sollte nicht behaupten: „Ich habe Schmerzen," sondern nur abwehren: „Laß mich zufrieden."

Das Bestreben, Peinvolles von sich abzuschütteln, wird besonders oft in das Wort nein gekleidet, das dann wie eine lapidare Ableugnung dasteht, ohne eine solche sein zu müssen.

Hilde hatte 2;6 den Bruder schmerzhaft gekniffen. Als sie später daran erinnert wurde: „Du hast dem Brüderchen ja weh getan," rief sie mit unwilligem Gesichtsausdruck: *nein, nein* — womit sie nicht bestreiten wollte, dem Bruder Schmerz zugefügt zu haben, sondern nur den Wunsch ausdrückte: Ich will nichts davon hören, nicht daran erinnert werden[2].

[1] Ament, Entwicklung S. 82.

[2] Einen lehrreichen Parallelfall berichten Scupins II 72.

Aus diesen Abwehraktionen entwickeln sich dann in den folgenden Jahren Verhaltungsweisen, die man nun wohl schon als Lügenkeime bezeichnen kann. Jeder Mensch hat in Situationen, deren Folgen er fürchtet, zunächst die Tendenz, das Unangenehme einfach von sich abzuschütteln, als ob es nicht vorhanden wäre. Der Erwachsene vermag diesen Wunsch meist innerlich zu überwinden; nicht so der unentwickelte Mensch. Er projiziert sein Abwehrstreben nach außen bald in Ausdrucksbewegungen, bald in negierenden Worten — bei denen zum mindesten nachträglich das Bewußtsein erwacht, daß sie im Widerspruche zu der Wirklichkeit stehen. Hier ist also die Lüge keimhaft vorhanden; und nun liegt es zum großen Teile am Erzieher, ob er die Keime erstickt oder durch ungeeignete Maßnahmen ihr Wachstum fördert. Denn wenn das Kind erst einmal die Abwehr abreagiert hat, ist es sehr wohl der Korrektur und Selbstkorrektur zugänglich; diese Tendenz zur sofortigen Zurücknahme kann unterstützt und dadurch die Ausbildung der konsequenten Angstlüge verhindert werden.

Günther 3;4½: „Ich bemerkte, daß ein Stückchen Tapete abgerissen an der Wand hing; davorstehende Stühle waren so gerückt, wie es G. in seinen Spielen stets zu tun pflegte, so daß der Täter unverkennbar war. Ich fragte Hilde und Günther: „Wer hat das Stück Tapete abgerissen?" H. antwortete in sicherem Tone: *Ich nicht.* G. blieb abgewendet und sagte ebenfalls: *Ich nicht.* Ich forderte ihn ruhig auf: „Komm mal her." G. versteckte die Hände hinter dem Rücken: *aber nicht hauen!* Das war ja schon ein Eingeständnis, denn er hat nie einen Klaps bekommen, den er nicht ehrlich verdient hätte. Ich: „Nein, ich werde dich nicht hauen. Nun komm, mein Junge. Sieh mal, hast du das abgerissen?" G.: *Ja.* Ich nahm die Gelegenheit wahr, ihm klarzumachen, daß gute Kinder immer gleich sagen, was richtig ist. Die Furcht vor einer, wenn auch kleinen Strafe, hatte G. zunächst zu Abwehräußerungen veranlaßt; als er merkte, daß nichts zu fürchten war, trat an Stelle der Abwehr die ruhige, korrekte Aussage. Bei so jungen Kindern, die erst zur Charakterfestigkeit erzogen werden sollen, ist es vor allem nötig, daß man ihnen das Hinwegkommen über die Abwehr leicht mache. Es ist in diesem Alter ja noch gar nicht zu verlangen, daß ein Kind eine so starke Selbstüberwindung ununterstützt zustande bringe."

Wir kommen nun zu den echten Lügen, bei denen über die momentane triebhafte Aufwallung der Abwehr hinaus eine ernsthafte Durchführung der Täuschung versucht wird. Die Ernsthaftigkeit ist entweder erkennbar an der Beharrlichkeit, mit der das Kind die falsche Angabe festhält, oder an der Überlegtheit, mit der es die Täuschung vorbereitet und durchführt, oder an beidem. Wir dürfen uns nicht verhehlen, daß solche echten Lügen im frühen Kindesalter vorkommen, bei

dem einen Kinde nur vereinzelt, bei anderen häufiger, bei wenigen — wohl stets infolge abnormer psychischer oder erzieherischer Bedingungen — gewohnheitsmäßig.

Überblickt man die Beispiele, die für solche ernsten Kindeslügen angeführt werden, so fällt — bei aller Verschiedenheiten in Details — doch eine große Gleichförmigkeit im Typus auf; sie sind nämlich ganz überwiegend Angstlügen. Schon durch diesen Umstand wird der kausale Zusammenhang zwischen Lüge und Strafstrenge erwiesen. Wir geben drei Proben:

Scupins 1;10: „Heute hörte der Vater, wie das im Nebenzimmer sich aufhaltende Kind mit einem Glase klirrte. Er rief: „Bubi." Keine Antwort. Sonst kommt der Junge stets freudig herbeigeeilt, aber diesmal fürchtete er für sein Glas. Energisch befahl nun der Vater: „Bringe sofort das Glas her." *Nein*! widersprach Bubi, aber sehr leise. Der Befehl wurde dringlicher wiederholt, da kam schließlich das Kind mit einem hölzernen Spielzeug herbeigeeilt: *Da*! Es wollte dem Vater sichtlich vortäuschen, daß es mit einem hölzernen Spielzeug, nicht aber mit dem verbotenen Glase gespielt habe. Es war dies wohl der erste schlimmere Akt der Unredlichkeit, den der Knabe beging. Richtig stand das Glas auf dem Stuhle, und auf erneuten, sehr energischen Befehl brachte er es endlich widerwillig herbei." (I S. 89.)

Der nächste Fall ist bemerkenswert durch die Spontaneität in der Anwendung der Lüge; das Kind suchte der zu erwartenden Rüge oder Strafe durch die falsche Aussage zuvorzukommen.

Scupin 2;5½: „Ganz ausnahmsweise versuchte er heute eine Verheimlichung. Er rief aus dem Bettchen der Mutter entgegen: *Bubi war atig, hat ssön deslafen, Bubi hat nicht Winderle naßmacht . . . Bubi war atig.* Diese übereifrige Selbstbelobigung und die großen, angstvollen Augen kamen der Mutter gleich verdächtig vor, und der Verdacht war gerechtfertigt." (I S. 139.)

Die schwerste Form der kindlichen Angstlüge liegt dort vor, wo nicht nur für die eigene Person etwas geleugnet oder geheuchelt wird, sondern auch unschuldige andere durch falsche Beschuldigungen hineingezogen worden[1]. Bei dem folgenden

[1] Freilich gibt es daneben auch eine ganz harmlose Form der Falschbeschuldigung, bei der das eigene Interesse des Kindes ganz unbeteiligt ist. Sie geht aus dem logischen Bedürfnis hervor, zu einem Geschehnis eine Ursache zu denken, die nun in die wahrscheinlichste Person hineinprojiziert wird. Ein Beispiel dazu bot Eva 3;6: „Eva fand ihren Bergstock zerbrochen in der Nähe der Köchin. Wer anders konnte also den Stock entzweigemacht haben? Das Kind klagte mir: *Die Toni hat mein Stock kaput gemacht.* Dies traf nicht zu. Und ich fragte Eva ernst: „Hast du gesehen, daß Toni deinen Stock kaput gemacht hat?" Beschämt sagte sie *nein*, und ich ermahnte sie, immer nur zu sagen, was sie wirklich gesehen habe. Wie erfolgreich diese Warnung gewesen war, bestätigte sich gleich darauf; sie erzählte dem eintretenden Kindermädchen: *Sieh mal, Else, mein Stock ist allein kaput gegangen.*"

Beispiele ist es allerdings zweifelhaft, ob es noch ganz innerhalb der Grenze der Normalität liegt; in dem Kinde sollen später stark hysterische Züge zur Entwicklung gekommen sein.

Mädchen Z. 4;6: „Einmal, als Z. sich allein in der Küche befand, zerbrach sie ein Glas. Man beobachtete, wie sie die Scherben heimlich ins Ofenloch steckte und dann hinausging. Nach einiger Zeit kamen die Dienstboten in die Küche. Z. folgte ihnen, schippte die Scherben aus dem Loche hervor und fragte: *Na, wer von euch hat das gemacht?* Die Mädchen sagten ihr auf den Kopf zu, daß sie es getan habe; sie stritt es ab und behauptete jetzt sogar, sie habe gesehen, welches der Mädchen das Glas zerbrochen habe. Erst nach längerer Einwirkung seitens der Vertreterin der Mutter gestand sie die Lüge ein und schämte sich sehr."[1]

Nur als Ausnahmefälle sind, wie schon erwähnt, jene Lügen zu betrachten, die nicht der Angst vor Strafe, sondern einem anderen Motiv entspringen. Auch hierfür ein Beispiel:

Marcinowski berichtet von seiner Tochter, die eine Abneigung gegen Reisspeisen hatte, folgendes (Alter des Kindes nicht angegeben, sicherlich unter vier Jahr): „Sie bekommt die Leibschmerzen mit gesetzmäßiger Regelmäßigkeit schon während des Genusses der verschiedenen Reisspeisen, während sie bei Schokolade, Pudding und ähnlichen Dingen, welche ihr gewöhnlich Durchfall und Kolik bereiten, ebenso gesetzmäßig und regelmäßig ohne die berühmten Leibschmerzen bleibt."

Das gelegentliche Verfallen in Lügen ist noch nicht Verlogenheit; und die psychologische Analyse ergibt zur Evidenz, daß die Behauptung von der Lügenhaftigkeit als einer allgemeinen und normalen Eigenschaft der Kindheit falsch ist. Mit Recht weist Lowinsky darauf hin, daß die Lügenhaftigkeit eine gewisse Korrelation zur „Unangepaßtheit" habe; d. h. sie stellt sich dort als Waffe und Schutzmittel ein, wo der Mensch in schwankenden, unklaren, allzu verwickelten und schwer zu ertragenden Milieuverhältnissen steht. So begreift man, warum Kinder, die besonders streng behandelt werden, besonders zum Lügen neigen. Man versteht ferner, daß das Schulkind, das so vielen Reibungen und Zwängen ausgesetzt ist, mehr Anlaß zum Lügen hat als das kleine Kind, das in der einfachen Durchsichtigkeit der häuslichen Verhältnisse aufwächst.

Selbstverständlich ist trotzdem das Naturell des Kindes nicht ohne Belang; dieselben Anlässe, welche ein labiles und der Selbstüberwindung wenig fähiges Kind schon zur Lüge bewegen würden, können bei einem anders veranlagten Kinde noch ganz wirkungslos bleiben. Jedenfalls sind diejenigen Fälle, in denen

[1] Näheres über diesen Fall in C. u. W. Stern, Monographie II, S. 120/121.

geradezu von einer angeborenen Verlogenheit gesprochen werden könnte, sehr viel seltener, als man gemeiniglich glaubt, und legen den Verdacht des Pathologischen nahe; ihnen stehen die gar nicht so seltenen Fälle einer vollständigen oder fast vollständigen Lügenfremdheit gegenüber, deren Existenz wir erfreulicherweise aus eigener Erfahrung konstatieren können. Bei unseren Kindern ist außer ganz seltenen, sofort überwundenen „Lügenkeimen" (s. die obigen Beispiele) nie etwas beobachtet worden, was in unsere Rubrik gehörte. Und auch Scupins, die aus den ersten drei Lebensjahren ihres Sohnes vereinzelte Lügenfälle berichten mußten, haben in der Zeit vom 4. bis 6. Jahre so gut wie nichts zu verzeichnen gehabt.

Von unserer Hilde heißt es um 4;0: „H. versucht nie vermittels Erweckung falschen Glaubens eine Schuld auf andere abzuwälzen, einer Strafe zu entgehen, sich selbst in ein besseres, andere in ein schlechteres Licht zu setzen; sie ahnt in diesen ersten Jahren noch gar nicht, daß es etwas gibt außer der naivsten Offenheit. Ja mehr noch, sie gesteht, ganz ohne daß sie gefragt würde, irgendwelche kleinen Vergehen, Untugenden usw. ein. So läuft sie z. B. dem heimkehrenden Vater entgegen und erzählt ihm, sie hätte die Mutter so gequält, oder sie kommt zur Mutter, um ihr zu berichten, daß sie das Brüderchen gehauen habe."

Das hier zutage tretende Bedürfnis nach Wahrhaftigkeit ist zweifellos dem normalen und nicht verängstigten Kinde zwischen vier und sechs Jahren viel natürlicher als das Lügen; ja, wenn das Kind den Lügenbegriff zu verstehen beginnt, ihn aber noch nicht in seiner Schärfe faßt, kann sich geradezu ein Wahrheitsfanatismus, eine Lügenangst ausbilden, die der Erzieher wiederum vorsichtig behandeln muß.

Günther 5;4: „G. ist augenblicklich so streng gegen sich, daß er oft seinen Aussagen hinzufügt: *glaube ich wenigstens.* Irgendeine von ihm gemachte gutgläubige Aussage kann ihn hinterher quälen. So hat er einmal einem Onkel erzählt, er habe zwei Schachteln mit bunten Bleistiften; mehrere Stunden später machte er sich selbstquälerische Vorwürfe, weil nur in der einen Schachtel Buntstifte, in der anderen bunte Ölkreiden gewesen seien."

Eine falsche Erweiterung des Lügenbegriffes zeigt folgendes gleichzeitige Beispiel:[1]

„G. rief mich abends: *Muttchen, ich habe doch in Berlin bei Tante W. gesagt, ich will Onkel Doktor* (Arzt) *werden. Nun will ich doch aber gar keiner werden, das ist doch eine Lüge.* Ich beschwichtigte ihn und erklärte ihm, er habe nicht gelogen, da er ja damals wirklich ein Onkel Doktor werden wollte; jetzt habe er sich nur anders besonnen, und ich würde es der Tante schreiben, daß er keiner werden wolle."

---

[1] Parallele Beobachtungen machten wiederum Scupins II S. 75 u. 97.

Für das Erziehungsproblem scheint sich aus dem Vorangehenden vor allem eine wichtige Konsequenz zu ergeben: Nicht Therapie, sondern Prophylaxe der Lüge muß die Hauptaufgabe der frühkindlichen Pädagogik sein. Man beginne nicht erst durch Strafen und Vorwürfe am Kinde herumzudoktern, wenn die Lügenkrankheit da ist, sondern man sorge dafür, daß überhaupt kein Nährboden für sie vorhanden ist. Die in unserer Monographie ausführlich behandelten Maßnahmen dieser Prophylaxe mögen hier nur in Thesenform zusammengefaßt werden:

Man sei selbst dem Kinde gegenüber wahrhaftig auch im kleinen. Die so beliebten Vorspiegelungen wie: „Wenn du artig bist, bekommst du Schokolade" (ohne daß das Versprechen gehalten wird) oder „sieh mal, dort läuft eine Katze" (um das schreiende Kind auf andere Gedanken zu bringen) erscheinen ja recht harmlos; aber an ihnen lernt das Kind erst die Möglichkeit kennen, jemanden absichtlich zu täuschen, und sein starker Nachahmungstrieb mag es dann zu Ähnlichem veranlassen. Auch wird dadurch in die so vertrauensvolle Kindesseele Mißtrauen gegen die Erzieher gesät.

Eine besondere Versündigung ist es, die Kinder ausdrücklich zum Lügen anzuhalten (z. B. in der elektrischen Bahn: daß sie noch nicht sechs Jahre alt seien, oder bei unliebsamem Besuch: daß die Eltern nicht zu Hause seien).

Man vermeide die Rigorosität beim Strafen, die nichts anderes als systematische Lügenzüchtung ist; man bahne selbst bei momentanen triebhaften Lügenwallungen durch Milde eine goldene Brücke zur Selbstkorrektur und Aufrichtigkeit.

Man unterlasse andererseits übertrieben ängstliche Umsorgung und Verwöhnung des Kindes; denn dadurch wird das Kind veranlaßt, durch Angabe irgend welcher erdichteten Schmerzen jeden Wunsch durchzusetzen.

Man meide überflüssiges Inquirieren; denn die Ausfragerei führt nicht nur zu unbewußten Erinnerungsfälschungen, sondern schließlich auch zu bewußten Unwahrheiten. Der Frager scheint ja durchaus eine Antwort haben zu wollen — so tut ihm das Kind den Gefallen und sagt irgend etwas, was dem unbequemen Verhör ein Ende macht.

Man dränge dem Kinde nicht zu frühzeitig den Begriff der Lüge auf und unterstreiche ihn nicht gar noch in moralisierender Weise. Man hüte sich, jede harmlose Erinnerungsfälschung, Phantasterei oder Entgleisung mit einem „du lügst

ja" zu brandmarken; und selbst wirkliche Einzelfälle von Lügen soll man nicht zu sehr aufbauschen und zu Staatsaffären machen — wie es überhaupt in der Frühpädagogik gelten sollte, daß man gerade kleine Vergehen nicht durch ständige Betonung erst recht in die Kindesseele eingrabe.

Man mache das Kind zum aktiven Mitkämpfer gegen die Lüge durch Entwicklung der Selbstverantwortlichkeit und Spontaneität. Das Leben erspart dem Kinde auch in dem behütetsten Milieu nicht die Bekanntschaft mit den Lügen anderer und nicht die Versuchung zum Selbstlügen. Ein Kind, das im allgemeinen von den Eltern auf die Bedeutung des Sich-Selbst-Beherrschens hingeführt worden ist, das gelernt hat, seinen Zorn zu mäßigen, auf eine Freude zugunsten anderer zu verzichten, ein Unrecht einzugestehen, ja, eine gewisse Genugtuung zu finden, wenn es seiner selbst Herr geworden ist, wird auch der Versuchung zur Lüge Herr werden.

Verzeichnis
der erwähnten und benutzten Literatur
zur Psychologie der frühen Kindheit.

(Abkürzungen: ZAngPs = Zeitschr. f. angewandte Psychologie usw. Hrsg. von Stern und Lipmann. ZPdPs = Zeitschr. f. pädagog. Psychologie. Hrsg. von Scheibner, Fischer, Meumann, Gaudig. ZPs = Zeitschr. f. Psychologie. Hrsg. von Schumann.)

(Adler, A., und Furtmüller, K.) Heilen und Bilden. Ärztlich-pädagog. Arb. des Vereins f. Individual-Psychologie. München 1913.

Ament, W. Fortschritte der Kindesseelenkunde. 1895—1903. Arch. f. d. ges. Psychol. 2 (4), Literatur S. 69—136. 04. Auch in: Sammlg. v. Abhdlgen zur ps. Päd. (Meumann) 1 (2). — Auch separat Lpzg., Engelmann, 1904. 68 S.

— Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Lpzg. 1899.

— D. Seele d. Kindes. E. vergleichende Lebensgesch. Stuttg., Kosmos, o. J. 96 S.

Bäumer, Gertrud, und Droescher, Lili. V. d. Kindesseele. Beiträge z. Kinderps. aus Dichtung u. Biographie. Lpzg., Voigtländer, 1908. 428 S.

Boeck, W. Das Mitleid bei Kindern. Ergebnisse einer Umfrage. Gießen 1909. 106 S.

Compayré, G. D. Entwicklg. d. Kindesseele. Dtsch v. Ufer. Altenburg, Bonde, 1900. 460 S.

Cramaussel, E. Le premier éveil intellectuel de l'enfant. 2. éd. Paris, Alcan, 1911. 201 S.

Deville, G. Notes sur le développement du language. Rev. de linguistique et de philol. comparée 23 u. 24. 1890/91.

Dix, K. W. Körperliche u. geist. Entwicklung eines Kindes. Leipzig, Wunderlich.
I. Instinktbewegungen. 1911. 78 S.
II. Die Sinne. 1912. 176 S.
III. Vorstellen und Handeln. 1914. 148 S.

Dyroff, A. Über d. Seelenleben d. Kindes. 2. Aufl. Bonn, Hanstein, 1911. 211 S.

Ehrlich, Toni. Vom Erwachen des ästhetischen Empfindens. Der Säemann 1912, S. 509—513.

Freud, S. Analyse d. Phobie eines 5jähr. Knaben. Jb. f. psychoanal. Forschg. 1, 10—109. 1909.

Gaupp, R. Psychologie des Kindes. (Aus Natur u. Geisteswelt 213.) 2. Aufl. Lpzg., Teubner, 1910.

Groos, K. Das Seelenleben d. Kindes. Vorlesungen. Berlin, Reuther & Reichard. 4. Aufl. 1913.

Groos, K. Die Spiele der Menschen. Jena, Fischer, 1899.
— Der Lebenswert des Spieles. Jena, Fischer. 1910.
Hall, Stanley. Ausgew. Beitr. z. Kindespsychol. u. Pädag. Altenburg 1902.
Hirschlaff, L. Über die Furcht der Kinder. ZPdPs 1901/02.
Hug-Hellmuth. Aus d. Seelenleben des Kindes. E. psychoanalyt. Studie. (Heft 15 der Schriften z. angew. Seelenkunde. Hrsg. v. Freud.) Lpzg. u. Wien 1913. 170 S.
Idelberger, H. Hauptprobleme der kindl. Sprachentwicklung. ZPdPs 5, 241—297 u. 425—456. 1903.
Katz, D. Studien zur Kinderpsychologie. Wiss. Beiträge z. Päd. u. Psychol. (hrsg. v. Deuchler u. Katz), Heft 4. Lpzg. 1913. 86 S.
— Ein Beitrag zur Kenntnis der Kinderzeichnungen. ZPs 41, S. 241 bis 256. 1906.
Kik, C. Die übernormale Zeichenbegabung bei Kindern. ZAngPs 2, S. 92—149 (mit 17 Tf.). — Wiederabgedruckt in: Das freie Zeichnen u. Formen d. Kindes. Sammlg. von Abhandl. Hrsg. v. Grosser u. Stern, Leipzig, 1913.
Lipmann, Otto, und Wendriner, Emmi. Aussageexperimente im Kindergarten. Beitr. z. Psychol. d. Auss. (Stern) 2, Heft 3, S. 132 bis 137.
Lowinsky, V. Zur Psychologie der wissentlichen Täuschung. ZAngPs 8, S. 383—506. 1914.
Luquet, M. G. Le premier âge du dessin enfantin. Archives de Psychologie 12, S. 14—20.
Major, D. R. First Steps in Mental Growth. New York, Macmillan 1906.
Marcinowski. Zur Frage der „Lüge der Kinder unter 4 Jahren". ZPdPs 7, S. 201—205. 1905.
Meumann, E. Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Wundts Philos. Stud. 20. — Auch sep. Lpzg. 1902. 69 S.
— Vorles. z. Einf. in d. exp. Pädagogik. 2. Aufl. I. 1911.
(Meyer, Toni.) Aus einer Kinderstube. Tagebuchblätter einer Mutter. Bearbeitet von Toni Meyer. Lpzg. 1914. 156 S.
Moore, K. L. The mental Development of a Child. Psychol. Review, Monogr. Supp. Nr. 3. 1896.
Neugebauer. Über die Entwicklung der Frage in der frühen Kindheit. ZAngPs 8, S. 145—153. 1913.
— Aus der Sprachentwicklung meines Sohnes. ZAngPs. 9, 1914.
— Sprachliche Eigenbildungen meines Sohnes. Ztschr. f. Kinderforschg. 1913 (3), 1914 (4/5).
Pérez, B. La psychologie de l'enfant. Les trois premières années de l'enfant. 1878. 6. Aufl. 1902.
Preyer, W. Die Seele des Kindes. 1882. 6. Aufl. Bearb. v. Schäfer, Leipzig. 1905.
— Die geist. Entwicklung in der ersten Kindheit. 1893. — (Anleitung f. Mütter z. Führung von Kindertagebüchern.)
Ricci, C. L'Arte dei Bambini. Dtsch.: Kinderkunst. (Übers. v. Roncali). Lpzg., Voigtländer, 1906. 61 S.
Ruttmann. Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zur Psychologie des Zeichnens. Leipzig, Wunderlich, 1911. 52 S.
Schäfer, K. L. Kommen Lügen bei Kindern vor dem vierten Jahre vor? ZPdPs 7, S. 195—201. 1905.

Scupin, E. u. G. Bubis erste Kindheit. Lpzg., Grieben. 263 S. 1907.
— Bubi im 4.—6. Lebensjahre. Ebda. 1910. 272 S.
Shinn, M. W. Notes on the Development of a Child. Univ. of California Publications (Abteilung Education). I. 424 S. 1893—1899. II. Development of the Senses. 258 S. 1907. Berkeley, Univ. Press. — (Bd. 1 deutsch: Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biograph. Darstellung. Bearb. u. herausgeg. v. Glabbach u. Weber. Langensalza, Greßler, 1905. 645 S.)
Shinn, M. W. The Biography of a Baby. Boston and New York o. J. Houghton, Mifflin Comp. 247 S.
Sigismund, R. Kind und Welt. 1856. Neu hrsg. v. Ufer. Braunschweig 1897.
Stern, Clara u. William. Monographien über d. seel. Entwicklg. d. Kindes. Lpzg., Barth.
I. Die Kindersprache. 1907. 394 S.
II. Erinnerung, Aussage u. Lüge in d. frühen Kindheit. 1909. 160 S.
— Anleitung zur Beobachtg. d. Sprachentwicklg. bei normalen vollsinnigen Kindern. ZAngPs 2, 313—337. 1909.
— Die zeichnerische Entwicklung e. Knaben vom 4. bis zum 7. Jahre. (M. 12 Tf.) ZAngPs 3, 1—31. 1909. Wiederabgedruckt in: Das freie Zeichnen u. Formen des Kindes. Samml. v. Abhandlungen. Hrsg. v. Grosser u. Stern. Lpzg., Barth, 1913.
Stern, W. Grundfragen der Psychogenesis. Bericht üb. d. Kongr. f. Kinderforschg. in Berlin (1906). Langensalza 1907. S. 100—107.
— Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung. ZAngPs 1, 1—43. 1908.
— Die Entwicklung der Raumwahrnehmung in der ersten Kindheit. ZAngPs 2, 412—423. 1909.
— Über verlagerte Raumformen. Ein Beitrag z. Psychol. der kindl. Raumdarstellung und -Auffassung. ZAngPs 2, 498—526. 1909.
— Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kinder und Jugendliche. (Nebst einem Anhang: C. u. W. Stern, Kritik einer Freudschen Kindes-Psychoanalyse.) ZAngPs 8, 71—101. 1913.
— Helen Keller. Die Entwicklung u. Erziehung einer Taubstummblinden als psychol., pädag. u. sprachtheoret. Problem. Ziehen-Zieglersche Sammlung 8, Heft 2. Auch separat: Berlin 1905. 76 S.
— Die differentielle Psychologie in ihren method. Grundlagen. Lpzg. 1911. 502 S.
Stumpf, C. Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes. ZPdPs 2, 1—29. 1900.
Sully, J. Untersuchungen über d. Kindheit. Dtsch. bearb. v. Stimpf. 3. Aufl. Lpzg, Wunderlich 1909. 343 S.
Tiedemann, D. Beobachtungen über d. Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. 1787. Neu hrsg. v. Ufer. Altenburg 1897. 56 S.
van der Torren, J. Über das Auffassungs- und Unterscheidungsvermögen für optische Bilder bei Kindern. ZAngPs 1, S. 189—291. 1908.
Tracy, F., u. Stimpfl, J. Psychol. d. Kindheit. 3. Aufl. 1910. Lpzg. Wunderlich. 232 S.
Winch, W. H. German Aussage-Experiments with English School-Children. 1. Congrès internat. de Pédologie à Bruxelles, Vol. 2, S. 344 bis 354. 1913.

Sachregister.

A

Ableitung (von Wörtern) 117
Abstraktion (Experimente über A.) 254
— (Bildung v. Pluralbegriffen) 256
— (Bildung von allgemeinen Urteilen) 276
Abwehr (und Lüge) 354
Ästhetische Empfänglichkeit 317 ff.
Affekt, s. Gemüt u. die einzelnen Affekte
Affektbedeutung der Sprachanfänge 96, 97
— (des Wiedererkennens) 148
Altruismus 288, 342 ff.
Analogiebildungen (in der Sprachentwicklung) 106
Analogieschlüsse 274
Andere (Fühlen und Handeln für) 330 ff.
Angsttraum 209
Anlagen 23
Anschauung (Psychologisches) 120 ff.
— (Pädagogisches) 140
— (A. und Begriff) 249
Ansuggerieren 302
Antithese 262
Assoziation (beim Säugling) 62
— (Erwartung durch A.) 65
— (bei Erinnerungen) 161
— (sprunghafte A. in der Phantasie) 198
— (und Kausalbegriff) 266, 268
— (beim Schließen) 273
Aufmerksamkeit (des Säuglings) 60
— (Bedeutung für die Aussage) 183
— (Pädagogisches) 184
Aufwühlbarkeit (des Gemüts und Willens) 281 ff.
Ausdrucksbewegungen (des Säuglings) 78
Ausdrucksbewegungen (als Vorstadien der Sprache) 89
— (lautliche A. als natürliche Sprachsymbole) 94
— (der Scham) 327
— (der Liebe) 332
Ausfragen (als Erinnerungshilfe) 162
— (als Ursache der Erinnerungsfälschung) 172
Aussage (Beobachtungen über Erinnerungstäuschungen) 170 ff.
— (Experimente) 175 ff.
— (über einmal gesehene Bilder) 176
— (über einen Dauereindruck) 181 ff.
— (phantastische Fälschungen der A.) 206
— (Kategorien der A.) 254
Ausschließung aus der Gemeinschaft (als Strafe) 348
Außenraum (Auffassung des A. durch den Säugling) 70
Auswendiglernen 154 ff.
Autosuggestion 304

B

Bauen 226, 229
Beachtungsbedürfnis 324
Bedeutungswandel 98
Begriffsbildung (Entwicklung der B.) 248 ff.
— (Individual-, Plural- und Gattungsbegriffe) 255 f.
— (Relationsbegriffe) 257 f.
— (Begriffe von Psychischem) 259 f.
Begriffsinhalt (der Sprachanfänge) 97
Bekanntheitsgefühle (beim Säugling) 82

Bekanntheitsqualität 64
Beobachtung s. Anschauung, Aufmerksamkeit, Bildbetrachtung, Wahrnehmung
Beobachtungsmethode 9
Bewegung s. Ausdrucksbewegung, Instinkt, Nachahmung, Reaktion, Sensomotorisch, Wille
Bewegungen (des Neugeborenen) 32
Bewußtsein (des Neugeborenen) 39
Bildbetrachtung 121
— (optische Bedingungen der B.) 123
— (intellektuelle Bedingungen der B.) 132 ff.
— (Entwicklung der B.) 133
Biogenetisches Grundgesetz 18, 231

D

Dauerspiele 201
Deduktionsschlüsse 277
Denken (erste Denkleistungen innerhalb der Sprachentwicklung) 109
— (das „Substanz-", „Aktions-", „Relations- und Merkmalsstadium") 111, 136, 253 f.
— (Erinnerungen an Gedankliches) 166
— (Gedankliches im Zeichnen) 237
— (Denkpsychologie im allgemeinen) 245 ff.
— (Entwicklung der Begriffsbildung) 248 ff.
— (Objektivation der Begriffe) 251 ff.
— (Kategorien des D.) 253 f.
— (Individual-, Plural- und Gattungsbegriffe) 255 f.
— (Relationsbegriffe) 257
— (Begriffe von Psychischem) 259
— (Hauptformen des Urteilens) 260 ff.
— (Das Weiterdenken) 265 ff.
— (Kausales D.) 266 ff.
— (Schließen) 270 ff.
— (Transduktions-Schlüsse) 272 ff.
— (Anfänge der Induktion und Deduktion) 275 ff.
Determinierende Tendenz (in der Phantasie) 197
Determinierende Tendenz (beim Zeichnen) 239
— (beim Denken) 247
— (beim Wollen) 294 ff.
Deuten (bei der Bildbetrachtung) 136, 139
— (bei Erinnerungen) 174
Dressur (beim Säugling) 46
Dunkelheit (Furcht vor der D.) 311

E

Egoismus 287
Ehrgefühl 322
Ehrgeiz 324
Eifersucht 334
Eigenraum (Auffassung des E. durch den Säugling) 69
Eigenschaften (als seelische Dispositionen) 23
— (Bezeichnung von E.) 251
— (abstrahierendes Beachten von E.) 254
Eigensinn 321
Einwortsatz 96
Einzelspiele 223 ff.
Empirismus 19
— (in bezug auf das Erkennen) 57
— (in bezug auf die Raumauffassung) 68
— (in bezug auf den Kausalbegriff) 266 f.
Entstehungsmethode (zur Prüfung der Bilderkennung) 123
Entwicklung (seelische) 17 ff.
— (phylogenetische) 18
— (Tempo der E.) 24
— (Rhythmik der E.) 25
— (Wandlungen in der E.) 27
— (vom Peripheren zum Zentralen) 29
Erbfurcht 310
Erfahrungen (Erwerb von E.) 57 ff.
Erfahrungsfurcht 309
Erinnerung (Kindheits-E. Erwachsener) 14
— (Hauptformen der kindlichen E.) 159 ff.
— (assoziative und freisteigende E.) 161
— (provozierte) 162
— (Einteilung) 163

Erinnerung (Entwicklung der korrekten E.) 163 ff.
— (an Reisen) 165
— (an Gedankliches) 166
— (an Räumliches) 167
— (Täuschungen der E.) 170 ff.
— (Kategorien in der E.) 253 f.
Erkennen s. auch Denken, Wiedererkennen
— (Ursprung des E.) 57
— (bildlicher Darstellungen) 123, 129
Erstaunen (des Säuglings) 82
— (Bedeutung für das Urteilen) 261
— (Bedeutung für das kausale Denken) 268
Erwartung (assoziative E. des Säuglings) 65
— (E. und Kausalbegriff) 266, 268
Erzählen (von Phantasiegeschichten) 201 ff.
Erziehung (des Säuglings) 45
Experimentelle Methoden 12
— (bei Untersuchung der Bildbetrachtung) 123, 129
— (bei Untersuchung der Aussage) 175 ff.
— (bei Untersuchung der Abstraktion) 254

F

Fabulieren 201 ff.
Farbe (Erkennung und Beachtung der F.) 125
— (ästhetische Freude an F.) 319
Feindseligkeit 332
Fernraum (Auffassung des F. durch den Säugling) 74
Fertigkeiten (des Säuglings) 43 ff.
Flächenausfüllung (als Mittel des Bild-Erkennens) 124
Flexion 112
Fragebogenmethode 17
Fragen, s. auch Ausfragen, Suggestivfragen
— (nach dem Namen der Dinge) 108
— (nach dem Wann) 115
— (nach dem Warum) 115, 266 f.
Fremdheitsgefühle (b. Säugling) 82
Furcht (des Säuglings) 84
— (Ansuggerieren von F.) 302
— (Arten und Ursprung der F.) 308 ff.
— (für andere) 339

G

Gebärde 92
Geburt (Zustand zur Zeit der G.) 31
Gedächtnis, s. auch Aussage, Erinnerung, Kenntnis, Lernen, Wiedererkennen
— (des Säuglings) 63
— (primäres) 65
— (Einteilung) 143
— (Umfang des G.) 155
— (mechanisches) 157
Gedanke (s. auch Denken) 246
Gedichte (Lernen von G.) 154 ff.
Gefühle, s. Gemüt, Mitfühlen
Gehörssinn (des Neugeborenen) 38
— (Schallrichtung) 72
— (Bedeutung für das Gedächtnis) 156
Gemüt (des Säuglings) 40, 77 ff.
— (Allgemeines) 279 ff.
— (Aufwühlbarkeit des G.) 281 ff.
— (Hauptrichtungen der G.-Betätigung) 284 ff.
— (Konflikte des G.) 291
Genetische Psychologie 3
Geruchssinn (des Neugeborenen) 37
Geschlechtsunterschiede (im Rhythmus der Entwicklung) 27
— (in der Art der Entwicklung) 28
— (in der Sprachentwicklung) 101, 102, 108
— (beim Bilderkennen) 130
— (beim Spielen) 221, 226
Geschmackssinn (des Neugeborenen) 37
Gesichtssinn (des Neugeborenen) 38
— (Raumwahrnehmung) 70 ff.
— (Bildbetrachtung) 123 ff.
— (Bedeutung für das Gedächtnis) 156
Gewitter (Furcht vor G.) 313
Gleichgültigkeit 335
Grausamkeit 335
Greifen 72

Größe (von bildlichen Darstellungen) 126
Größenschätzung 75

H

Halluzinationsspiele 194
Hand (als Organ der Raumauffassung) 71
Handeln, s. Sensomotorisch, Wille
— (für andere) 342
Haß 332
Heilbronnersche Methode der Bilderserien 129
Heimatgefühl 147
Hinwendungsinstinkte 36

I

Ichbewußtsein 321
Idiosynkrasien (gegen Sinnesreize) 81
Illusionsbewußtsein (Allgemeines) 187 ff.
— (bei Aussagen) 207
— (bei Rollenspielen) 230
— (bei fiktiven Urteilen) 265
Individuelle Differenzen (im Entwicklungstempo) 26
— (in der Art der Entwicklung) 28
— (beim ungewollten Lernen) 154
— (beim Spielen) 220
— (beim Zeichnen) 238
— (in der Aufwühlbarkeit des Gemüts und Willens) 283
— (in der Suggestibilität) 306
— (in der Mitleidsfähigkeit) 341
Induktion (Anfänge der I.) 276
Infektion (psychische I. beim Spielen) 233
Instinktbewegungen (des Neugeborenen) 34
— (des Tieres) 35
— (nachahmende) 50
— (Ausdrucksbewegungen als I.) 79
Instinkte (Reifung der I.) 43 ff.
— (Spiel-I.) 212 ff., 232
— (Furcht-I.) 310 ff.
— (Rache-I.) 333
Intellektuelle Bedingungen der Bildbetrachtung 132 ff.
Intellektuelle Gefühle 286
Intentionale Beziehung 247, 261
Jugenderinnerungen des Kindes 169

K

Kausalprinzip (psychologischer Ursprung des K.) 266 ff.
— (Allgemeinheit des K.) 269
Kategorien (des Denkens) 111, 136, 253 f.
Keller (Helen) 103, 109
Kenntnisse (Das Erwerben von K.) 150
Kindesetymologie 107
Kontrasuggestion 304
Konvergenz-Theorie 18 ff.
— (in bezug auf das Erkennen) 58
— (in bezug auf die Raumauffassung) 68
— (in bezug auf die Sprache) 95, 99 ff.
— (in bezug auf das Spiel) 219 ff.
Kritisieren 263
Kunst (Beziehung der kindlichen Phantasie zur K.) 195
— (K. und Zeichnen) 237

L

Lageempfindung 69
Lakonismen (in der Kindersprache) 107
Lallen 89
Latenzzeit (beim Wiedererkennen) 146
— (der Erinnerungen) 160, 163, 168
Laufen 76
Lernen (des Säuglings) 43 ff.
— (empirisches L. d. Säuglings) 46
— (Entwicklung des L.) 150 ff.
— (das L. als Nebeneffekt) 151
— (unbewußte Lernauslese) 152
— (von Gedichten) 154
— (im ganzen und in Teilen) 158
Liebe (erste Regungen) 84
— (Allgemeines) 330 ff.
Literatur 4
Lüge 352 ff.
Lustgefühle, s. auch Gemüt
— (des Neugebornen) 40
— (des Säuglings) 78

M

Mehrwortsätze 110, 112
Menschendarstellungen 241, 243
Methoden 7
Milieubedingungen des Spiels 216ff.
Mißgunst 333
Mitfühlen (des Säuglings) 84
— (Allgemeines) 334 ff.
— (Statistisches) 337
Mneme 22
Motive d. Willenshandlungen 289ff.
Mund (als Organ der Raumauffassung) 70
Mut (Pose des M.) 326

N

Nachahmung (des Säuglings) 48ff.
— (Selbstnachahmung) 48
— (instinktive) 50
— (unmittelbare u. mittelbare) 51
— (als Vorstufe des Sprechens) 89
— (als Mittel der Sprachentwicklung) 99ff.
— (beim Spielen) 216, 227, 332
— (N. und Suggestion) 298ff.
Nachahmungsauslese (bei der Sprachentwicklung) 103, 104
— (beim Spielen) 220
Nacktheit 329
Naheraum (Auffassung des N. durch den Säugling) 71
Nativismus 18
— (in bezug auf das Erkennen) 57
— (in bezug auf die Raumauffassung) 68
Natur (ästhetische Freude an der N.) 320
Natürliche Symbole (in der Kindersprache) 93
Nebensatz 114
Neckfreude 336
Negation 252, 261
Nein s. Negation
Neugeborenes 31
— (Tagebuchaufzeichnung) 41

O

Objektivation (fortschreitende O. im Denken) 251
Onomatopöie, s. Schallmalerei
Organempfindungen (des Neugeborenen) 40
Organgefühle (des Säuglings) 80

P

Perseverationstendenz 161, 199
Personalismus 19ff.
Persongefühle 287
— (Wesen und Arten) 321 ff.
Perspektive 128
Pflichtbewußtsein 296
Phantasie (bei der Bildbetrachtung 139
— (Verwechslung mit Erlebtem) 174
— (Allgemeines) 185ff.
— (Illusionsbewußtsein) 187ff.
— (Unbekümmertheit d. Ph.) 192ff.
— (Verkettungen der Ph.) 196 ff.
— (Dauernde Einstellungen) 200
— (Fabulieren) 201ff.
— (Zukunfts-Ph.) 205, 275
— (phantastische Aussagefälschungen) 206
— (Traum-Ph.) 208ff.
Phonetische Gesetze (der Sprachentwicklung) 102
Pose 325
Problematische Urteile 265
Prophylaxe (der Lüge) 359
Psychisch (Begriffe des Kindes von P.) 259f.
Psychoanalyse 6, 16, 230, 332, 334
Puppenspiel 232

R

Rachegefühl 333, 342
Raum (Eroberung des R.) 67ff.
— (Erinnerungen an Räumliches) 167
Raumlage (von bildlichen Darstellungen) 126
Reaktionen des Kindes 11
— (des Neugeborenen) 32, 37
— (beim Stellungnehmen) 280, 289ff.
— (heterogene und homogene R.) 281
Reflexe (des Neugeborenen) 34
Reigenspiele 234
Reihung 256

Reisen (Erinnerungen an R.) 165
Relationsbegriffe 252, 257 f.
Rhythmik (der Entwicklung) 25
— (individuelle Differenzen) 26
Rollenspiel 229 ff., 235

S

Sammelforschung 17
Saugen 34
Satz, s. auch Einwortsatz, Mehrwortsatz, Nebensatz, Fragen
— (Satzarten) 113
Schaffensfreude 226
Schallmalerei 93
Scham 327 ff.
Schema (beim Zeichnen) 237
— (beim Denken) 249
Schließen 270 ff.
Selbstbeherrschung 293
Selbstbeobachtung 16
Selbstbestrafung 352
Selbstbiographie 15
Selbsterhaltung und Selbstentfaltung 21
Selbstgefühle 321 ff.
Selbstkorrektur bei Aussagen 179.
Selbstkritik 263 f.
Selbstlob 324
Selbstnachahmung 48
Selbsttäuschung, s. Illusion
Selbstüberwindung 297
Sensibilität 37
Sensomotorisch (die Einheit des S.) 29
— (Bedeutung des S. für das Wahrnehmen) 59
— (Bedeutung des S. für die Raumauffassung) 68
— (S. Verhalten bei der Bildbetrachtung) 121
— (Bedeutung des S. für das Wiedererkennen) 148
— (Bedeutung des S. für das Auswendiglernen) 157
Sinnesempfindung, s. auch Sensomotorisch, Wahrnehmung u. die einzelnen Sinnesgebiete
Sinnesempfindung (des Neugeborenen) 37, 40
Soziale Gefühle 287
— (Mitleid) 339
Sozialspiele (des Säuglings) 56
— (Bedeutung der Mitspieler) 218
— (Hauptarten) 233 ff.
Spiel, s. auch Sozialspiel, Phantasie
— (des Säuglings) 52 ff.
— (Illusionsbewußtsein) 187 ff.
— (Instinktive Grundlagen des Spiels) 211 ff.
— (Milieubedingungen des Sp.) 216 ff.
— (Nachahmung im Sp.) 216
— (Konvergenztheorie) 219 ff.
— (Individuelle Differenzen) 220
— (Geschlechtsunterschiede) 221
— (Hauptarten des Sp.) 223 ff.
— (destruktives Sp.) 225
— (konstruktives Sp.) 226
— (Rollen-Sp.) 229 ff, 235
— (Puppen-Sp.) 232
— (Hauptarten der Sozialspiele) 233 ff.
— (Reigenspiele) 234
— (Theater-Sp.) 235
Spontanes Verhalten 11
Spontane (Bewegungen des Neugeborenen) 32
Spontaneität (Anteil der Sp. an der Sprachentwicklung) 103
— (beim Stellungnehmen) 280
— (Entwicklung der Sp. im Fühlen und Wollen) 289 ff.
Sprachanfänge (zeitliche Verhältnisse der Sp.) 90
— (Beschaffenheit der Sp.) 91 ff.
— (äußere Gestalt der Sp.) 93
— (Internationalität der Sp.) 94
— (Ursprung der Sp.) 95
— (psychischer Inhalt der Sp.) 95
Sprache 87 ff.
— (Bedeutung für das Denken) 250 ff.
Sprachentwicklung (psychische Faktoren der Sp.) 99
— (phonetische Gesetze d. Sp.) 102
— (Sukzessionsgesetze der Sp.) 103
— (Verarbeitung des erworbenen Materials) 105
— (Hauptepochen) 108 ff.
— (schematische Zusammenfassung) 118
Sprachschwelle 92

Tafelanhang

1. Kinder.

2. Brbr. (Pferd).

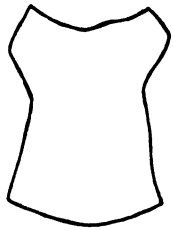
3. Brbr.

4. Wauwau.

5. Mitze.

6. Schuh.

7. Strumpf.



8. Kleidchen.

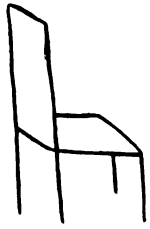
9. Hut.

10. Eierbecher

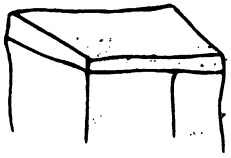
11. Natz
(-knaps. Portemonnai)

12. Flasche.

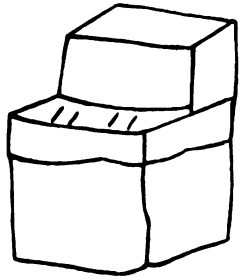
13. Erst Stuhl, dann Bett.



14. Stuhl.



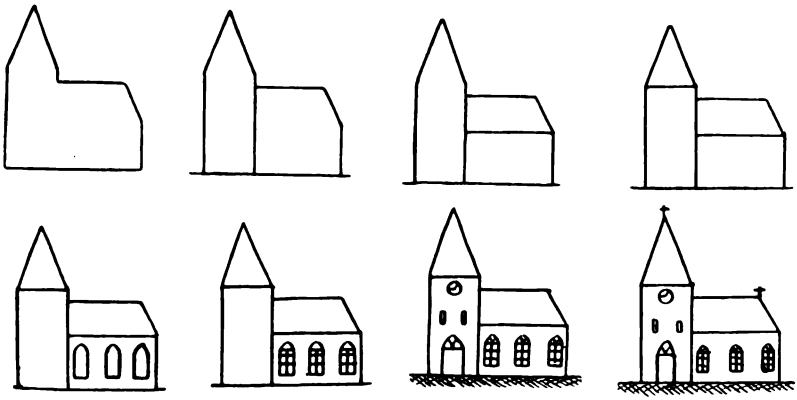
15. Wickelkomode.

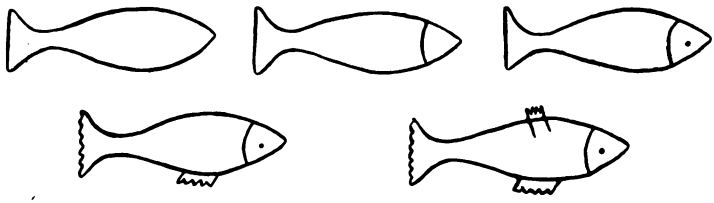


16. Erst Haus, dann lala (Klavier).

17. Baum.

Benennung entstehender Zeichnungen durch das 1 Jahr 10 Mon. alte Kind. Vgl. S. 124.





Beispiele zur Serienmethode nach Heilbronner.
Vgl. S. 129 ff.

Gänsehirtin. (Bild zu Aussageversuchen.)
Original größer und farbig. Vgl. S. 182 f.

„Frühstücksstube“ (Original größer und farbig).
Vgl. S. 176 ff.

„Bauernstube“ (Original größer und farbig).
Vgl. S. 133 ff., S. 180 ff. u. S. 254.

„Städtische Stube" (Original größer und farbig). Vgl. S. 133 ff.

Freies Bauwerk von Scupins Sohn **5**; 1. (Vgl. S. 229.)
(Aus: G. u. E. Scupin, Bubi im 4.—6. Jahr.)

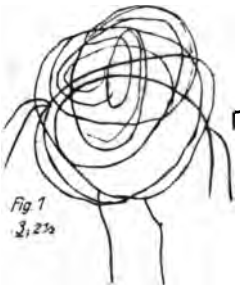


Fig. 1
3; 2½

Fig. 2
3; 11½

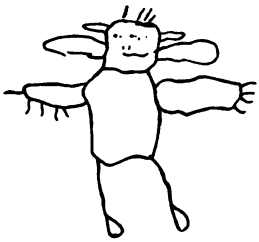


Fig. 3 4; 1

Fig. 4 4; 8½

Fig. 1–6
G. St. Entwicklung
der Menschendarstellung.
(Gedächtniszeichnungen)

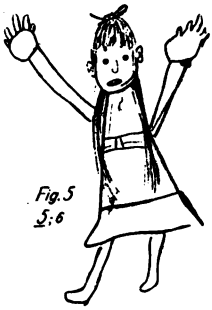


Fig. 5
5; 6

Fig. 6 5; 8½

Fig. 7

G. St. 5; 6½
Kopf der Schwester nach der Natur.

Knabe R. B.
Um 4; o.

Übernormale
Phantasie-
begabung.

Sprachverständnis (erstes) 89, 91
Sprunghaftigkeit (der Phantasie) 198
— (des Wollens) 295
Stellungnehmen (Formen des St.) 279ff.
— (Hauptrichtungen des St.) 284ff
— (Entwicklung des St.) 289ff.
Strafe (St. und Ehrgefühl) 322
— (Gründe der St.) 345
— (Arten der St.) 348
Substanzstadium usw., s. Denken
Sühnebewußtsein 342
Suggestibilität 306
Suggestion, s. auch Aussage, Suggestivfrage
— (Wesen und Arten der S). 298ff.
— (Pädagogische Bedeutung) 307
Suggestivfragen 173, 301
— (experimentelle Untersuchungen) 180
Suggestivkuren 302
Symbol-Bewußtsein (Erwachen des S. in der Sprache) 108
— (in Spiel und Phantasie) 193
Symbole (natürliche und konventionelle S. in der Sprache) 93
— (beim Zeichnen) 237
— (beim Denken) 250
Symmetrie (bei Figuren) 228
Sympathiegefühle s. Mitfühlen
Syntax (Anfänge der S.) 110, 112
Synthese (bei der Bildauffassung) 137
— (in Phantasieverkettungen) 197, 200
— (bei konstruktivem Spiele) 226
— (beim Zeichnen) 240

T

Tagebuchführung (Methodik) 10
— Anleitung zur T.) 13
Tastsinn (erste Reaktionen) 37
— (Raumwahrnehmung) 70 ff.
Tätigkeitsgefühle(des Säuglings)80
Täuschungen (der Erinnerung) 170 ff.
Temperatursinn (des Neugeborenen) 37
Tempo der Entwicklung 24
Theaterspielen 235
Tiefenwahrnehmung 72
Tiere (Darstellungen von T.) 243
— (Grausamkeit gegen T.) 336
— (Furcht vor T.) 312
— (Mitleid mit T.) 340
Transduktionsschlüsse 272ff.
Traum 208ff.
Trotz 321

U

Umriß (als Mittel des Erkennens von Bildern) 123
Unbekümmertheit (der Phantasie) 192ff.
Unheimlich (Furcht vor d. U.) 313f.
Unlustgefühle (des Neugeborenen) 40
— (des Säuglings) 78
Urraum (Auffassung des U. durch den Säugling) 70
Urschöpfungen (in der Sprachentwicklung) 105
Urteil (Hauptformen des U.) 260ff.

V

Vergeßlichkeit 167, 170
Verlagerte Raumformen 128, 240
Verlogenheit 357
Vermissen (spontanes) 164, 262
Verschiedenheits-Schlüsse 273
Verstümmelungen (der Sprache) 101
Verzichten 344
Vorstadien des Sprechens 88ff.
Vorstellen (erstes) 64ff.
Vorstellung, s. Anschauung, Assoziation, Bildbetrachtung, Denken, Erinnerung, Gedächtnis, Lernen, Phantasie, Sprachentwicklung, Wiedererkennen, Wort
Vorübungstheorie 54, 213, 232

W

Wahlhandlungen 290
Wahrheitsfanatismus 358
Wahrnehmung s. a. Anschauung, Aufmerksamkeit und die einzelnen Sinnesgebiete
— (Ursprung der W.) 57ff.
Wahrnehmungsgefühle (des Säuglings) 80
Wandlungen (in d. Entwicklung) 27

Wegsuggerieren 301
Weiterdenken 265ff.
Wiedererkennen (erstes) 63
— (Entwicklung) 144ff.
— (das psychische Verhalten beim W.) 148
Wille (primitivste Betätigung) 44, 47
— (Anteil am Erinnern) 162
— (Allgemeines) 279ff.
— (Aufwühlbarkeit des W.) 281ff.
— (Entwicklung des W.) 289ff.
— (suggestive Beeinflussung des W.) 299ff.
Willkürliche Aufmerksamkeit 60
Wortbildung (durch Zusammensetzung und Ableitung) 116
Wortklassen 111
Wortschatz 110
Wortstellung 113

Z

Zählen 257f.
Zärtlichkeit, s. Liebe
Zeichnen (sprunghafte Assoziationen) 198
— (die Entwicklung des Z.) 236ff.
Zeitauffassung 252, 258
Zeitliche Bestimmung der Erinnerungen 171
Zerstörungssucht (beim Spielen) 225
Züchtigung (körperliche) 322, 348
Zuordnungsmethode (zur Prüfung der Bilderkennung) 123
Zusammensetzung (von Wörtern) 117

14 DAY USE
RETURN TO DESK FROM WHICH BORROWED

LOAN DEPT.

This book is due on the last date stamped below, or on the date to which renewed.
Renewed books are subject to immediate recall.

27Mar65SG
REC'D LD
MAR 19'65-4 PM
JUN 29 1974
REC'D CIRC DEPT.
JUN 21'74

LD 21A–60*m*-4,'64
(E4555s10)476B

General Library
University of California
Berkeley

YC 87703

301349

LB1131

Stern, S77

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY